

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção

Vera Mendes da Costa Neves

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO TEMPO
DAS INCERTEZAS: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA
DO ESTADO DA BAHIA

Dissertação de Mestrado

Florianópolis
2002

Vera Mendes da Costa Neves

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO TEMPO
DAS INCERTEZAS: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA
DO ESTADO DA BAHIA

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da Universidade
Federal de Santa Catarina como parte
dos requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Engenharia de Produção
Área de Concentração: Mídia e Conhecimento
Orientador: Prof. Alejandro Martins Rodrigues, Dr.
Tutora de Orientação: Prof.^a Janae G. Martins

Florianópolis
2002

Neves, Vera Mendes da Costa.

Educação a distância no tempo das incertezas: uma experiência na rede pública do Estado da Bahia / Vera Mendes da Costa Neves. - Florianópolis: [s.n.], 2002.

129 f. :il

Orientação de: Alejandro Martins Rodrigues

Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina.

1. Educação a distância. 2. Formação de professores - Estado da Bahia. 3. Tecnologias da Comunicação e da Informação. II. Martins Rodrigues, Alejandro. II. Martins, Janae G. II. Universidade Federal de Santa Catarina. III. Título

CDU: 37.018.43(813.8)

Vera Mendes da Costa Neves

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO TEMPO
DAS INCERTEZAS: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA
DO ESTADO DA BAHIA

Dissertação apresentada como parte dos requisitos
para obtenção do grau de Mestre em Engenharia de Produção no
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 12 de dezembro de 2002.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof. Alejandro Martins Rodrigues, Dr.
Orientador

Prof^a. Dulce Márcia Cruz, Dra.

Prof^a. Sonia Pereira, Dra.

AGRADECIMENTOS

Quando concluímos qualquer etapa em nossa vida, sempre há muito a agradecer. Cada parte do todo não se edificou ao acaso. Em relação a este meu momento, que significou mais uma etapa de crescimento, agradeço:

A professora Sylvia Ganem Assmar, diretora do Instituto Anísio Teixeira, pelo que construímos juntas ao longo desses onze anos, pela confiança, apoio e compreensão dos meus momentos divididos entre estudante e profissional e por apostar em mim, muitas vezes, no escuro.

A toda equipe da Diretoria de Formação a Distância pela força com que tem enfrentado todos os obstáculos, pela responsabilidade demonstrada. Apesar das incertezas, aceitou participar do desafio de se lançar na difícil e corajosa missão de, juntos, abriremos novos caminhos. Esse novo caminhar tem revelado que, quando há comprometimento, desaparecem as diferenças de lugares profissionais ocupados, e todos, sejam os técnicos ou os prestadores de serviço, sejam os mais experientes ou os mais jovens, igualam-se como construtores de um processo.

Aos *meninos* da informática, meus professores, que evidenciam a circularidade do conhecimento no nosso tempo, principalmente a Ricardo José Pereira Nunes, que cuidou da minha “alfabetização tecnológica” e, até hoje, com competência e paciência, continua a me ensinar, e a Vitor Vilas Boas, que os novos rumos da tecnologia trouxeram para o IAT, por demonstrar quanto podemos acreditar e ter esperança na nova geração.

A Maria da Conceição Lordão, pelo apoio à minha aprendizagem tecnológica, e pela contribuição à quebra das minhas resistências, desde o tempo que eu declarava: - ah! nunca vou conseguir operar isso aí. É muito complicado.

As minhas amigas (muito mais do que colegas) do IAT, que, carinhosamente, acreditam e torcem por mim.

A Denise Moura de Jesus Guerra, cuja pessoa humana as atividades profissionais me fizeram descobrir, pela ajuda, pelo incentivo, pela verdade da relação.

A Maria Ornélia Silveira Marques e Marilene Lobo Abreu, que apesar das muitas atribuições, encontraram tempo para dar importantes contribuições ao meu texto.

Aos professores da Universidade Federal de Santa Catarina pela contribuição à minha aprendizagem.

Aos colegas do curso,
pelos momentos vivenciados, pelas nossas dúvidas e incertezas compartilhadas,
e pelas nossas diferentes formas de crescimento.

A minha família,
que sempre me fez ver que é preciso buscar força em algum lugar, e lutar. Que é
preciso superar a dificuldade e ir mais além.

"Se tivéssemos tido no século XVI um McLuhan, talvez não nos iludíssemos com a época das *certezas* lineares e unidimensionais com que nos aturdiu o século XIX e chegássemos menos despreparados para a época das *incertezas* multidimensionais do nosso tempo".

Anísio Teixeira

Resumo

NEVES, Vera Mendes da Costa. **Educação a distância no tempo das incertezas**: uma experiência na rede pública do Estado da Bahia. 2002. 129 f. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

Os avanços tecnológicos do mundo contemporâneo transformam as relações do sujeito com o conhecimento e introduzem um novo padrão de sociabilidade.

A introdução no campo da educação das tecnologias da informação e da comunicação contribui para provocar mudanças nas formas de aprender e ensinar e na produção de sentidos e significados, até então estabelecidos.

Considerando essas transformações, este estudo de caso focaliza o olhar no adulto/professor que está vivenciando o desafio de trabalhar novas formas de apreensão do conhecimento.

A ênfase nas subjetividades que compuseram o processo de um curso de mestrado objetiva identificar algumas das singularidades humanas que compõem a *travessia* e devem ser tão consideradas e significadas, quanto os avanços das tecnologias.

Palavras-chave: Aprendizagem - Educação a Distância - Ensino - Formação - Processo - Professor - Adulto - Subjetividade.

Abstract

NEVES, Vera Mendes da Costa. **Educação a distância no tempo das incertezas**: uma experiência na rede pública do Estado da Bahia. 2002. 129 f. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

The technological advancements in our contemporary world have changed the relationships of the individual with knowledge and have introduced a new pattern of sociability.

The introduction of the information and communication technologies in the field of education has contributed for bringing about changes in the way of learning and teaching and in the production of senses and meanings, which had been long established.

Taking into account these transformations, the present study focus its sight on the adult/teacher who has to face the challenge of working out new ways of acquiring knowledge.

The emphasis on the subjectivities that comprised the process of a master's course intends to identify some of the human peculiarities that make up the *crossing* and should be as well looked upon and as significant as the technological advancements.

Key-words: Learning – Distance Educacion – Teaching – Formation – Process – Teacher – Adult – Subjectivities – Technology.

SUMÁRIO

Lista de Tabelas

Lista de Figuras

Lista de Quadros

Lista de Abreviaturas, siglas e símbolos

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1	Contexto	15
1.2	Objetivos	18
1.3	Delimitação do problema	19
1.4	Justificativa	22
1.5	Hipótese	26
1.6	Sujeito e objeto	27
1.7	Caminhos da investigação	28
1.8	Estrutura	33
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
2.1	Considerações iniciais	34
2.2	Educação, conhecimento: traços genéricos de caminhos percorridos	34
2.3	Nosso tempo: que tempo é esse?	39
2.4	Educação a distância: o professor, sujeito do seu tempo	42
2.5	Educação e tecnologia: a construção do espaço de socialização	45
2.5.1	Avanços tecnológicos e socialização	51
2.5.2.	Estar ou não estar presente: "eis a questão", com alguns dos seus sentidos e significados	54
2.6	Reinventar caminhos educacionais para o novo tempo	57
2.7	Síntese do capítulo	60
3.	PROFESSORES FRENTE ÀS INCERTEZAS: UM ESTUDO DE CASO	61
3.1	Considerações iniciais	61
3.2	Quem são os atores deste estudo de caso?	61
3.3	Com a palavra, o adulto / professor	66
3.3.1	O que revelou o início do processo	66
3.3.2	O registro das subjetividades	69

3.3.3	O dito e o não dito: a voz das subjetividades durante a "travessia"	89
3.4	Síntese do capítulo	102
4.	CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	103
	REFERÊNCIAS	
	APÊNDICE	
	ANEXOS	

Lista de Tabelas

Tabela 1:	Matrícula em 2000 (%)	23
Tabela 2:	Docentes em exercício	23
Tabela 3:	Docentes por grau de formação - Ensino Fundamental (%)	24
Tabela 4:	Docentes por grau de formação - Ensino Médio (%)	24
Tabela 5:	Dados comparativos	65

Lista de Figuras

Figura 1:	Auditórios para recepção de videoconferências e estúdios geradores de aula	21
Figura 2:	Núcleos de Capacitação do IAT e Núcleos de Tecnologia Educacional	22
Figura 3:	Habilidade em Videoconferência	64
Figura 4:	Local de onde acessa a Internet	64
Figura 5:	Habilidade em Internet	64
Figura 6:	Ferramentas que domina	65
Figura 7:	Domínio de software	65

Lista de Quadros

Quadro 1: Cursos de Licenciatura - oferta anual de vagas das universidades públicas na Bahia	25
Quadro 2: Exame de proficiência em inglês	62

Lista de Abreviaturas, siglas e símbolos

DIREC	- Diretoria Regional de Educação
Dr.	- Doutor
Dra.	- Doutora
EaD	- Educação a Distância
EAD	- Educação a Distância
IAT	- Instituto Anísio Teixeira
IRDEB	- Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LED	- Laboratório de Ensino a Distância
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NTCI	- Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação
NTE	- Núcleo de Tecnologia Educacional
ONGs	- Organizações não-governamentais
Prof.	- Professor
Prof ^a	- Professora
Programa	- Programa de Formação Continuada para Professores
RPG	- Representação de Papéis
SEC	- Secretaria da Educação do Estado da Bahia
TELEMAR	- Telecomunicações da Bahia S.A.
TV	- Televisão
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
UEFS	- Universidade Estadual de Feira de Santana
UESC	- Universidade Estadual de Santa Cruz
UESB	- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
VC	- Videoconferência

1. INTRODUÇÃO

O real não está nem na saída nem na chegada: ele se
dispõe para a gente no meio da travessia.
Guimarães Rosa

O mestrado em Engenharia de Produção com área de concentração em Mídia e Conhecimento e ênfase em Educação a Distância, fruto da parceria entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), insere-se no Programa de Formação Continuada para Professores do Governo Estadual, direcionado para a correção do perfil de escolaridade do professor da rede pública baiana.

Considerando que, apesar da sua dimensão, explicitada no item 1.3, e até por causa dela, o Programa não pode ser efetivado apenas com ênfase nos indicadores quantitativos, e exclusivamente a partir deles optar por ofertas de solução, este estudo de caso dirigiu o olhar para uma experiência com educação a distância vivenciada por um grupo de 30 professores, alunos do mestrado, buscando identificar as subjetividades que compuseram o processo de aprendizagem, como uma contribuição a ser somada a outros olhares que têm priorizado somente os avanços tecnológicos e suas infinitas possibilidades.

Esta é uma questão que envolve, a partir do universo potencial de professores do Estado da Bahia, sujeitos situados em etapas e gradações diversas, frente às possibilidades de incorporação, uso e domínio das tecnologias como meio de aprendizagem e não como fim em si mesmas. Por isso, é preciso focar no adulto/professor que começa a viver a impossibilidade de postergar a mudança de sua prática pedagógica. Para essas novas relações, aqueles que ensinam não foram preparados para operar as mudanças que deles estão sendo exigidas e não há tempo disponível para aprender antes de ensinar.

Este adulto/professor insere em sua realidade profissional uma das poucas certezas do mundo contemporâneo. A construção do conhecimento passa a ser circular, em substituição à secular veiculação do saber verticalizada, de cima para baixo: de pai para filho, de professor para aluno, das gerações mais velhas para as mais novas. Hoje o saber perdeu lugar definido, tornou-se móvel.

Trata-se, portanto, de focar que os caminhos percorridos para aquisição de domínio tecnológico por aqueles que ensinam precisam ser tão enfatizados quanto os avanços da tecnologia, principalmente neste momento em que o homem e a tecnologia eletrônica estão, em escala mundial e de forma imperativa, estabelecendo uma nova relação, imersa numa gama de buscas e incertezas,

No interior dessa nova relação ressalta-se a importância de significar aquilo que é próprio do ser humano: as subjetividades.

Este trabalho está centrado em apenas uma das muitas situações que vêm constituindo a *travessia*.

1.1 Contexto

A internacionalização do espaço mundial, possibilitada em grande parte pelos avanços científicos e tecnológicos, tem modificado as condições de vida e trabalho. Como afirma Hobsbawm (2000), os avanços tecnológicos pós-Segunda Guerra Mundial foram responsáveis pelos atuais níveis de globalização, a partir da aceleração e difusão dos sistemas de transporte de mercadorias, passando pelo fim da sazonalidade dos produtos agrícolas, pela organização da produção e do comércio em escala transnacional, aliados ao aperfeiçoamento dos sistemas de informação e comunicação em tempo real, que permitiram o controle de processos. O autor enfatiza que não é possível

[...] identificar a globalização apenas com a criação de uma economia global, embora este seja seu ponto focal e sua característica mais óbvia. [...] Antes de tudo, a globalização depende da eliminação de obstáculos técnicos, não de obstáculos econômicos. Ela resulta da abolição da distância e do tempo. [...] Ela é um processo histórico que, embora tenha sido muito acelerado nos últimos dez anos, reflete uma transformação incessante. (HOBSBAWM, 2000, p. 69 e 71).

A intensificação do processo de globalização, longe de ser exclusivamente uma questão de mercado e de economia, modifica o padrão de sociabilidade, alterando as relações dos indivíduos e da própria sociedade, a partir de uma interconexão global, gerando mudanças radicais nos conceitos de tempo e

espaço, nos estilos de intersubjetivação e apresentando multifaces que passam pelas novas formas de consumo.

No interior dessa transformação, a visão de aprendizagem vem sendo modificada, partindo da constatação de que a educação e a escola precisam desenvolver capacidades para gerir as competências exigidas pelo padrão de sociabilidade emergente.

Isso exige o que teóricos, a exemplo de Lèvy (1999), vêm considerando como *reinventar o professor e a educação*, usando tecnologias que abrem espaço para também reinventar novas formas de apreensão da informação na escola.

Há uma nova ética surgindo no sistema comunicacional. Há um novo modo de ver e de veicular a informação. A palavra escrita vem sendo utilizada de modo muito diferente do que foi até há poucos anos, e vai passando do papel às redes; tempo e espaço são noções que se tornam cada vez mais relativas, e, sabemos que, historicamente, quando a ciência passa a rever essas duas categorias, grandes mudanças estão por ocorrer. (RAMAL, 1999, p. 87)

Esse quadro, de forma sintética, aborda o momento de transição do nosso tempo de incertezas. Refere-se à passagem de um modelo de educação alicerçada na transmissão docente, secularmente estabelecida, para outro momento, quando o professor precisa preparar-se para esse papel de mediador da aprendizagem.

Neste contexto cultural amplo, há um desafio posto para a educação: como estão interagindo comunicação, informação e formação?

Ante este desafio, observa-se que não basta apenas preparar o professor para transpor as resistências frente à complexidade tecnológica, desafio que poderia ser solucionado reduzindo-se o ato de ensinar ao domínio e apreensão da tecnologia. E o processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, seria encarado como uma questão exclusivamente técnica. Hoje, quando consumidores de conhecimento precisam aprender a ser produtores de conhecimento,

[...] o professor confronta-se [...] com dificuldades inéditas decorrentes sem dúvida de mudanças quantitativas e qualitativas que desde um passado não já muito recente se fazem sentir e de que resultou uma inadaptação do saber escolar - enraizado num passado acadêmico - a uma sociedade em mutação, profundamente diferente da sociedade anterior à guerra que a gerou (FONTOURA, 1995, p. 174).

Não basta garantir que o repasse da tecnologia apresente a melhor qualidade e traga como consequência o seu domínio. A implementação da educação a distância precisa considerar que diferentes pessoas encontram-se em diferentes estágios de acesso e assimilação das tecnologias. Portanto, deve-se ponderar que, ao lado das mudanças das políticas institucionais, torna-se essencial dar tempo para que os novos códigos nos quais circulam as informações socialmente consideradas possam ser apreendidos, para que o professor possa ser capacitado para mediar a construção da aprendizagem personalizada. Dar tempo não significa opção pela inércia, significa admitir que, em momentos de transição, principalmente com a profundidade e complexidade do que se está vivenciando, é necessário abrigar e acolher as diferenças. Essa questão encontra-se muito presente na teoria e, entretanto, apresenta dificuldade para ser administrada: admitir que no processo de construção da aprendizagem, o tempo para a transposição da dificuldade, para a elaboração do erro não significa incapacidade. Significa que a transição está sendo construída. Negar que esse processo é inerente ao ser humano, em nome de uma velocidade que objetiva a corrida pelo domínio do poder da informação, faz com que, muitas vezes, possibilidades concretas venham a ser transformadas em utopias.

Perrenoud (2000) chama a atenção para a importância de administrar a progressão da aprendizagem, lembrando que

[...] não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais. Não é somente uma questão de ética. É simplesmente *impossível*, devido à diversidade dos aprendizes e à sua autonomia de sujeitos. (p. 41)

Não há dúvida que a sociedade em rede veio para ficar. Mas o homem, ao elaborar os processos que englobam tecnologia e sociedade na perspectiva da transformação histórica, precisa atentar que há lugar para a educação a distância, sim, desde que as relações intersubjetivas e os processos de individuação sejam observados. Ou, quem sabe, o homem do século XXI poderá parar e refletir que é exatamente a sua condição de ser inacabado que lhe fornece a dimensão de possibilidades infinitas, ao lado da perspectiva de que

[...] determinada etapa histórica não é permanente, que a sociedade humana é uma estrutura bem sucedida porque é capaz de mudança e, assim, o presente não é o seu destino final. (HOBSEBAWM, 2000, p.13)

São conhecidas as dificuldades que as propostas de educação a distância enfrentaram em todo o Brasil ao longo das últimas décadas, o que contribuiu para criar resistências e descrédito à sua implementação.

No Brasil, a EAD tem uma história desconexa, experiências importadas e aplicadas sem levar em conta as especificidades locais, que levaram a fracassos e ajudaram a criar um preconceito sobre quaisquer tentativas sérias de implantar EAD no País. (SPANHOL, 1999, p. 20)

Neste ponto, reflete-se sobre a política de educação a distância do Governo do Estado da Bahia / Secretaria da Educação, operacionalizada pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT). No âmbito das suas competências, estabelecidas pelo decreto 7.829/2000, o IAT situa-se como órgão da Secretaria da Educação responsável pela definição e execução das políticas públicas direcionadas ao aperfeiçoamento e à formação de professores, estabelecendo as parcerias com universidades e demais órgãos e instituições que se façam necessárias de acordo com as especificidades de cada situação.

Seja no âmbito de formação inicial, seja no âmbito de formação continuada, há uma questão pertinente: *como* e *porque* implementar a política de educação a distância na rede pública do Estado da Bahia.

O porquê conduz ao *como*. Na tentativa de, em parte, contribuir para a compreensão do *como*, realizou-se este estudo de caso, centrado no Curso de Mestrado em Engenharia de Produção, área de concentração em Mídia e Conhecimento com ênfase em Educação a distância, primeiro curso do Programa de Formação Continuada para Professores do Estado da Bahia, com metodologia de educação a distância.

1.2 Objetivos

Geral:

- identificar subjetividades que interferem no processo construtivo da mudança de paradigma do adulto/professor, frente ao uso pedagógico de tecnologias de comunicação e informação a distância;

Específicos

- acompanhar a composição da rede de subjetividades no interior da dinâmica das relações entre os sujeitos do curso
- oferecer subsídios à Secretaria da Educação do Estado da Bahia / Instituto Anísio Teixeira para a tomada de decisões nas etapas subseqüentes do processo de implementação do Programa de Formação Continuada para Professores.

1.3 Delimitação do problema

A realização de cursos intensivos direcionados para o aperfeiçoamento de professores do Estado da Bahia, apesar do amplo leque de ofertas, não vem respondendo à necessidade básica da formação de professores.

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com a coordenação do Instituto Anísio Teixeira, optou pelo Programa de Formação Continuada para Professores. O desafio da implementação da educação a distância vai muito além do uso de tecnologias, para a formação do professor, o que implica mudanças nas formas de pensamento e ação e no enfoque do seu papel mediador, em face da nova relação com o saber, tornando evidente a necessidade de busca de outros caminhos, observando-se que:

Não há uma medida *a priori* do alternativo, a medida é sempre a circunstância, o conjunto de certas características de uma instituição e de uma determinada conjuntura social. Assim, aquilo que de fora pode parecer como um tímido reformismo, dentro significa um passo enorme [...]. Por isso, a recomendação inicial será sempre evitar conceber o outro, o *alter*, como algo radicalmente distinto. Toda transformação arrasta uma parte, freqüentemente boa parte, do transformado; seja no caso de instituições, de projetos como de movimentos sociais. (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 22)

A conjuntura social aliada às competências legais do IAT, enfocadas neste capítulo, conduziram à definição de objetivos que referendassem o Programa. Inicialmente três questões apresentavam-se como básicas: a formação dos professores da rede pública; a implantação de uma rede tecnológica para

veiculação de educação a distância, e a preparação dos quadros universitários para efetivar o processo de formação.

Embora estas questões tenham surgido nessa ordem de prioridade, como produto das análises preliminares do diagnóstico da rede pública de ensino, evidenciou-se a inversão dessas prioridades. Assim, na seqüência dos projetos que iriam compor o Programa, o foco de atendimento estabeleceu, a partir do objetivo maior, qual seja desenvolver um processo gerador de formação e capacitação para professores da rede estadual utilizando metodologia de educação a distância, a seguinte ênfase:

1. Capacitação de um grupo de professores das quatro universidades estaduais e do IAT, com base na transferência de tecnologia de educação a distância, desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Catarina.

A inversão dessa ordem de prioridades considerou, que para efetivar um processo dessa dimensão e com essas características, era fundamental iniciar o processo com as instituições responsáveis pela coordenação do Programa e pela formação de professores. No interior dessa concepção, estabeleceu-se a oferta do primeiro curso do Programa - Mestrado em Engenharia de Produção com concentração em Mídia e Conhecimento e ênfase em Educação a Distância para 30 professores.

2. Complementação de Licenciatura Plena para bacharéis em efetivo exercício docente na rede pública estadual de ensino, que vêm ministrando, em face da carência de profissionais com licenciatura, as disciplinas Química, Física, Biologia e Matemática.
3. Licenciatura Plena para professores em efetivo exercício e que só possuem conclusão de escolaridade de nível médio, mas que, diante da carência de professores licenciados, ministram aulas da 5ª a 8ª série do ensino fundamental e no ensino médio.

A montagem de uma rede tecnológica tornou-se, assim, peça chave para a efetivação do Programa de Formação Continuada para Professores. O Estado da

Bahia vem investindo numa rede , conforme os mapas I e II com:

- 40 auditórios para Videoconferência
- 08 estúdios geradores de aula, que estarão sediados nas universidades e no IAT
- 16 núcleos de tecnologia educacional - NTE
- 01 canal satélite exclusivo do IRDEB, disponibilizado 24 horas por dia.

Mapa do Estado da Bahia

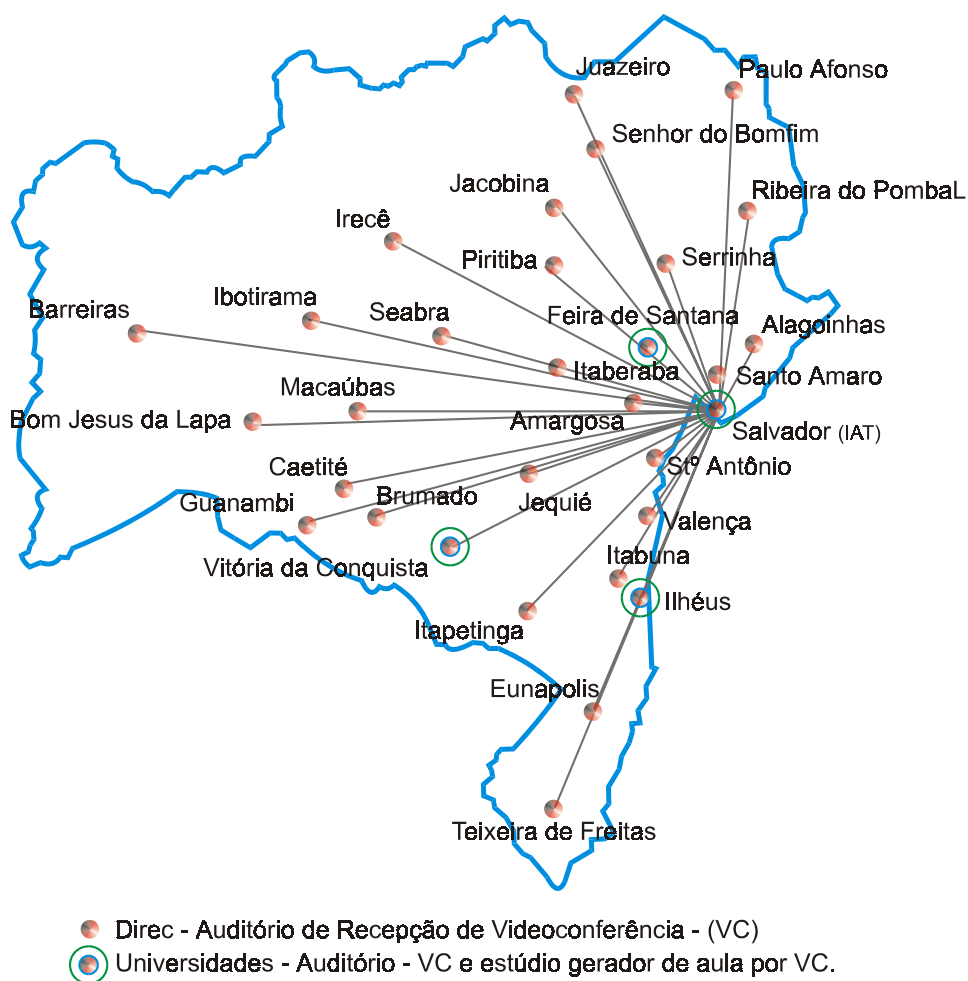


Figura 1 - Auditórios para recepção de videoconferências e estúdios geradores de aula

Mapa do Estado da Bahia

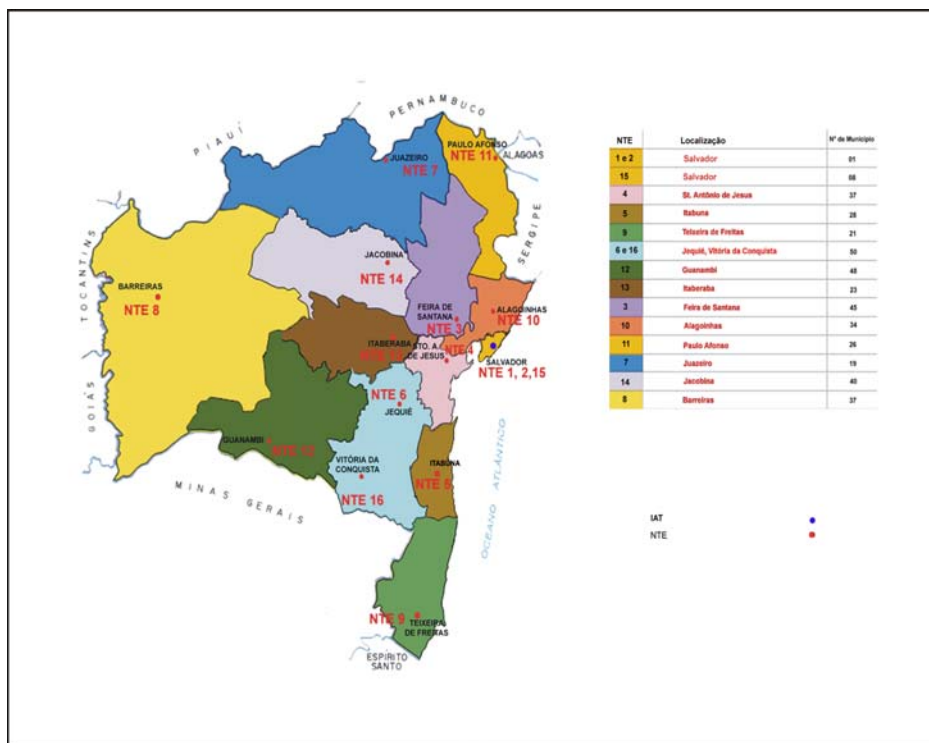


Figura 2 - Núcleos de Capacitação do IAT e Núcleos de Tecnologia Educacional

1.4 Justificativa

O domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento. Ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo.
 Pierre Furter

O fenômeno mundial da demanda crescente pela educação básica, pela formação do professor e também pela educação continuada ganha contornos específicos no Brasil, particularmente na Bahia. Este estado apresenta uma organização geopolítica com 417 municípios, distribuídos em 567.295 km², identificando-se nele o seguinte perfil de matrícula de alunos e docentes em exercício:

Tabela 1 - Matrícula em 2000 (%)

Dependência Administrativa	Ensino fundamental 1ª à 8ª série		Ensino Médio	
Estadual	34,05	1.264.337	77,50	454.788
Municipal	60,87	2.259.825	12,43	72.937
Federal	0,02	694	1,09	6.414
Particular	5,06	187.817	8,98	52.673
Total	-----	3.712.673	-----	586.812

Fonte: SEC, MEC/INEP

Tabela 2 - Docentes em exercício

Dependência Administrativa	Ensino Fundamental 1ª à 8ª série	Ensino Médio
Estadual	7.776	14.761
Municipal	82.154	3.897
Federal	66	635
Particular	13.811	4.917
Total	133.807	24.210

Fonte: SEC, MEC/INEP

Este estudo de caso faz um recorte no perfil global da educação baiana, apresentado nestas duas tabelas, e centra o foco nos indicadores estatísticos referentes à formação do corpo docente das dependências administrativas estadual e municipal.

As possibilidades que os atuais recursos tecnológicos oferecem apresentam-se como um dos muitos caminhos a serem buscados. Não se pode perder de vista que não se trata de uma relação linear de causa e efeito, na qual se possa apontar como única solução do problema a educação a distância. No capítulo 2, Morin (2000), Perrenoud (2000), Castells (2000), Lèvy (2000), Gadotti (1992) e Dawbor (1996) respaldam a complexidade da situação sob a responsabilidade do IAT, reforçados por Loisel (2000, p.108):

[...] a utilização das tecnologias para fins de aprendizagem coloca a questão do quadro pedagógico que permitirá favorecer as aprendizagens com a ajuda de tecnologias, pois o acesso facilitado à informação não garante necessariamente melhores aprendizagens. Como assinala Haughey (1995) as tecnologias da informação e da comunicação, se não forem utilizadas em um contexto pedagógico renovado, podem simplesmente reproduzir o modelo tradicional, sem que se aproveite a liberdade que elas poderiam proporcionar ao professor.

Tabela 3 - Docente por grau de formação - Ensino Fundamental (%)

Formação	Dependência Administrativa	
	Estadual	Municipal
Educação Fundamental Incompleta	0,2	4,9
Educação Fundamental Completa	1,9	6,6
Ensino Médio com Magistério Completo	59,8	75,9
Ensino Médio com Outra Formação	4,4	4,3
Ensino Superior com Licenciatura Completa	29,1	6,8
Ensino Superior com Magistério	3,0	1,0
Ensino Superior sem Magistério	1,7	0,4

Fonte: SEC, MEC/INEP

Tabela 4 - Docente por grau de formação - Ensino Médio (%)

Formação	Dependência Administrativa	
	Estadual	Municipal
Educação Fundamental incompleta	0,2	0,0
Educação Fundamental Completa	1,1	0,9
Ensino Médio com Magistério Completo	15,0	49,7
Ensino Médio com Outra Formação	10,3	12,9
Ensino Superior com Licenciatura Completa	54,7	26,9
Ensino Superior com Magistério	9,7	4,1
Ensino Superior sem Magistério	9,0	5,5

Fonte: SEC, MEC/INEP

Esses indicadores estatísticos apontam o elevado número de professores em exercício docente que demandam formação superior – licenciatura plena, bem como, na perspectiva da educação continuada, quantificam o potencial de docentes da rede pública aptos para capacitação em cursos de aperfeiçoamento e especialização.

Nas instâncias estadual e municipal, respectivamente, de um total de 14.761 e 3.897 professores do ensino médio, 54,7% e 26,9%, possuem formação superior com licenciatura completa; de um total de 7.776 e 82.154 professores do ensino fundamental (1ª à 8ª séries), 29,1% e 6,8% possuem licenciatura completa. No caso específico do ensino fundamental, há que se considerar a formação para professores de 1ª à 4ª séries, cujos indicadores revelam que 3,0% na rede estadual e 1,0% na municipal possuem ensino superior com magistério.

Complementando os indicadores, recorre-se aos limites de capacidade de atendimento das instituições públicas de nível superior, considerando, neste

caso, as quatro universidades estaduais e a Universidade Federal da Bahia, que apresentaram para 2002 a seguinte oferta para acesso às licenciaturas.

Quadro 1 - Cursos de Licenciatura - oferta anual de vagas das universidades públicas na Bahia

CURSO	UFBA	UNEB	UEFS	UESC	UESB	TOTAL
FÍSICA (LIC.)	90	----	40	20	80	230
MATEMÁTICA (LIC.)	60	190	40	30	40	360
QUÍMICA (LIC.)	80	50	----	20	40	190
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LIC.)	80	150	----	20	140	390
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	60	----	----	----	----	60
LETRAS VERNÁCULAS (LIC.)	90	327	80	80	110	687
LETRAS VERNÁCULAS LING.ESTR.(LIC.)	60	77	35	----	----	172
LINGUA ESTRANGEIRA (LIC..)	60	25	20	----	----	105
GEOGRAFIA (LIC.)	40	120	40	40	80	320
HISTORIA (LIC.)	50	160	40	40	80	370
TOTAL	670	1099	295	250	570	2884

Fonte: www.ufba.br; www.uneb.ba.gov.br; www.uefs.ba.gov.br; www.uesc.ba.gov.br; uesb.ba.gov.br

O dispositivo legal tem a sua palavra neste quadro. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fica estabelecido que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades, institutos superiores de educação, admitindo-se, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

Uma das características do atual momento histórico em todas as áreas do saber é a velocidade com que se vem instaurando a produção e a obsolescência do conhecimento, exigindo a definição de políticas públicas em todos os campos e de forma mais objetiva em relação à formação de professores. Um dos pontos centrais dessa definição diz respeito à construção do papel do professor como agente mediador do conhecimento, quer para atuar na educação presencial, quer na educação a distância.

1.5 Hipótese

Delimitando-se o Programa de Formação Continuada, observa-se que envolve uma clientela potencial de professores dos 417 municípios distribuídos em todas as regiões do estado, com níveis de experiência e possibilidades de acesso às novas tecnologias eletrônicas situados em gradações variadas. Incluem-se aí aqueles que nunca tiveram qualquer tipo de acesso, nem pertencem a um ambiente familiar ou profissional que os aproxime delas. Verificou-se, inicialmente de forma empírica, posteriormente confirmada pela análise do Questionário Perfil (ANEXO C), que os sujeitos deste estudo, em relação ao universo do programa, que engloba tanto formação inicial quanto formação continuada, encontram-se situados na faixa mais elevada de possibilidades de convivência com as novas tecnologias, sendo considerados, neste caso, sujeitos com acesso direto, ou proximidade estreita com ambiente facilitador de acesso.

Daí porque a importância de iniciar pelo Mestrado a identificação das subjetividades do adulto/professor frente à aprendizagem mediada por tecnologias. Este é o marco capaz de contribuir para que a Secretaria da Educação / Instituto Anísio Teixeira possam visualizar a progressão da intensificação das subjetividades que estarão presentes e necessitam ser admitidas no interior do Programa de Formação Continuada para Professores do Estado da Bahia.

Subjetividade definida como “aquilo que pertence unicamente ao pensamento humano, em oposição ao mundo físico”; aquilo que se caracteriza como “individual; pessoal”. (Ferreira, 1986, p.1620)

Subjetividade que, à luz da Psicanálise, está referenciada ao inconsciente, ao momento edípico, identificado por Lacan como princípio estrutural, ou seja, o momento que demarca

(...) por um lado, a passagem - do Imaginário ao Simbólico - e por outro lado, uma divisão, uma clivagem da subjetividade em dois grandes sistemas - o Inconsciente e o Pré-consciente/Consciente(...)

O que Freud fez não foi tomar a subjetividade como era pensada desde Descartes e dividi-la em duas partes; nada que se pareça com uma teoria da dupla personalidade. É somente a partir do lugar do Outro, dessa ordem simbólica inconsciente, que se pode falar em sujeito e em

subjetividade, segundo Freud (GARCIA-ROZA, 2001, p. 216 e 227).

Recorrendo-se a Galeffi (2000), aqui busca-se a compreensão, portanto, a identificação de singularidades humanas, e não a explicação, ou seja, o estabelecimento de regularidades. Optou-se por investigar a seguinte hipótese:

É inversamente proporcional o nível de formação do adulto/professor e a interferência das subjetividades no processo de elaboração da aprendizagem mediada pelas novas tecnologias de informação e da comunicação.

1.6 Sujeito e objeto

Do mestrado, primeira ação do programa, participaram trinta professores, sendo vinte e oito integrantes do quadro das quatro universidades estaduais — Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade do Estado da Bahia e dois do Instituto Anísio Teixeira.

Há uma razão para que a oferta deste mestrado seja direcionada para este grupo. Um programa que objetiva formação e aperfeiçoamento de professores que já pertencem ao quadro da rede pública está sendo implementado, juntamente com uma rede de tecnologia em todo o Estado. Tornou-se imprescindível ser o primeiro passo a constituição de um grupo base de professores em cada instituição diretamente envolvida na operacionalização do programa. A oferta do mestrado teve, portanto, como um dos seus objetivos, instrumentalizar recursos humanos que possam, em suas respectivas instâncias, contribuir para a viabilização da política de educação a distância do Estado.

Para as cursistas representantes do IAT, tornou-se prioridade direcionar o foco de suas dissertações para estudos diretamente voltados para a compreensão do processo de implementação do programa que coordenam.

Escolhido este estudo de caso como objeto desta dissertação, identifica-se uma situação peculiar, qual seja, a inserção da autora deste trabalho como sujeito e objeto, uma vez que também é cursista.

Como ser sujeito e objeto ao mesmo tempo? A construção estaria comprometida? Até que ponto pode-se analisar com isenção o processo no qual se está inserido?

Em princípio, pode-se logo recorrer à Paulo Freire que, ao situar o ato educativo como ato político, defende a presença da subjetividade nesse ato, e nega a possibilidade de qualquer opção neutra. Assim, a inserção do sujeito que busca identificar as subjetividades que compõem um determinado processo do qual também é parte integrante encontra respaldo na tese freiriana, na qual ele se define

Como um educador que jamais acreditou no mito da neutralidade da educação, convencido de que toda neutralidade afirmada é sempre opção escondida [...]. Como se objetividade da ciência, o rigor científico, o respeito pela verdade da realidade fossem sinônimos de neutralidade; como se o investigador não fizesse parte, também, da realidade que analisa. Como se sua prática científica se explicasse por si mesma e não, como toda prática, pelas finalidades que a motivam. (FREIRE in GADOTTI, 1992, p. 15, 16)

1.7 Caminhos da investigação

A escolha da metodologia somou-se às dúvidas anteriores . Qual metodologia daria respaldo a esta investigação?

A resposta foi proporcionada pela fenomenologia da linha da etnopesquisa. O modo fenomenológico de pesquisar, segundo Macedo (2000), defende que:

Ao estudar a realidade, o pesquisador, inspirado na fenomenologia, procura ir às coisas, analisar contextual e interpretativamente, recomendação clássica dos etnopsiquisadores de ir a campo para *ver*, para *compreender* de forma situada.

[...] não se cultiva, aqui, a ingênua percepção de que o pesquisador não tenha experiências prévias; constitui-se, nestas experiências, o que a tradição fenomenológica denomina de pré-reflexivo, uma trajetória que a *posteriori*, na pesquisa, vai se constituir em intensa reflexibilidade, campo de estudos implicacionais [...].

Quanto à *essência* do fenômeno pesquisado, jamais pode ser entendida como pureza última e definitivamente dada, até porque isto não existe [...]. A essência (*eidos*) de que trata a fenomenologia não é idealidade abstrata dada a *priori*, separada da *práxis*, mas ela se mostra no próprio fazer reflexivo. (MACEDO, 2000, p. 44 e 48).

Evidenciou-se a importância da opção por este estudo de caso, admitindo-se a realidade como contexto construído por pessoas, logo, produto de construção que parte das intersubjetividades.

A noção de realidade enquanto construção social veio abalar de vez a possibilidade de se compreender as práticas humanas e as visões de mundo nelas imbricadas de forma reificada, isto é, não reconhecidas como resultado da atividade social destes mesmos homens. (MACEDO, 2000, p. 59).

A partir de um estudo descritivo do fenômeno, percebido como aquilo que se manifesta, o entendimento do caso estudado vai investir na compreensão e significação dos seus sentidos e significados. Ainda, segundo o autor, o princípio de considerar a existência da análise implicacional vem assim ocupar uma posição dominada, desde o final do século XIX, pelo modo positivista de pesquisar, no qual as respostas só podem ser encontradas no objeto, a partir da neutralidade, do distanciamento e da objetividade inflexível, e encerram certezas absolutas que se tornam leis, baseadas na *lógica do fato objetivado*.

A evolução da ciência em face da complexidade do mundo, trouxe um novo sentido no qual

[...] uma epistemologia social recomenda e sugere a criação de um Ser da *práxis* científica que, além de pensar o mundo e o mundo dos homens, imagina-se também parte indistacável destes mundos; age sobre eles e com eles, por conseguinte, [...] dentro de uma cultura científica e humana ao mesmo tempo. (MACEDO, 2000, p.38)

Galeffi (2000) defende que na investigação o foco do compreender difere do foco de explicar, porque, enquanto a compreensão implica o singular e é própria do comportamento humano, a explicação implica o regular, o contínuo. Isso a torna peculiar às ciências da natureza. No estudo dos fenômenos, o método não é uma explicação mas uma compreensão desses fenômenos, daí porque

Para as ciências humanas, o método deve brotar da investigação que por princípio interroga o próprio conhecimento a partir do conhecedor, do conhecido e do conhecível. O método, portanto, não é uma explicação dos fenômenos humanos, mas apenas uma 'compreensão dos mesmos'. (GALLEFI, 2000, p. 18)

Diante do universo de professores do Estado da Bahia, participantes potenciais de cursos com uso de metodologia de educação a distância, ou seja, participantes de processos que implicam mudanças dos seus paradigmas, estabelecidos por alguns ou muitos anos de formação e aperfeiçoamento, ou

estabelecidos apesar da ausência de ambos, este estudo de caso situa-se como uma amostragem das diferenças, das singularidades do outro, que também precisam ser significadas ao lado dos avanços tecnológicos para possibilitar que se estabeleça o diálogo com as tecnologias, em lugar do monólogo das tecnologias, porque

A construção do *outro* passa a ser uma temática híbrida e uma fonte extremamente seminal para se afirmar o caráter interativo e intensamente dinâmico/dialógico das realidades humanas. A experiência da diversidade passa a ser uma temática central para a desconstrução dos estudos maniqueístas e monorreferenciais, que insistem em achar que o mundo pode ser visto e compreendido apenas por uma só lente. (MACEDO, 2000, p. 57)

Como a escolha do objeto desta investigação foi definida na fase anterior ao processo de seleção ao curso, a coleta de dados teve início logo após a conclusão deste período.

Assim, compuseram o universo de fontes, além das fontes teóricas:

- Questionário DE PERFIL DOS ALUNOS aplicado pela UFSC/2000 no período da matrícula;
- Ficha de Pedido de Inscrição – UFSC;
- auto-apresentações que todos os cursistas fizeram no primeiro dia de aula da primeira semana presencial.
- reaplicação de parte do questionário PERFIL DE ALUNOS, mantendo a mesma redação para as perguntas e opções objetivas, complementado com perguntas subjetivas, que foi respondido por 28 cursistas.
- entrevistas livres ao final do curso com 12 cursistas, a partir das posições em que todos se colocaram no primeiro dia de aula, frente ao uso das tecnologias, e
- observações das expressões, situações dificultadoras e facilitadoras explicitadas formal e informalmente no cotidiano do curso, sempre na perspectiva de que

Para o etnopesquisador crítico dos meios educacionais, o *outro* é condição irremediável para a construção de conhecimentos nos âmbitos das práticas educativas. Ao estabelecer a diferença, o *outro* vai mostrar ao etnopesquisador que nem tudo é regularidade, norma, homogeneização, e que ao traçarem uma 'linha dura' para a compreensão do ato educativo, as ciências da educação perderam de vista a multiplicidade instituinte. Por outro lado, já vislumbra-se que a 'invenção do outro' da

perspectiva das ciências da educação começa a incomodar, desalojar e desconstruir. (MACEDO, 2000, p. 58 - 59)

Na escolha do método de investigação que possibilitasse o "[...] acesso á cotidianidade natural das situações onde se dá a prática pedagógica." (MACEDO, 2000, p.148), considerou-se como um dos principais fundamentos o pressuposto de que "[...] o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório; portanto, o conhecimento é visto como algo que se constrói, se faz e se refaz constantemente." (MACEDO, 2000, p. 149 - 150).

A variedade de informações e de informantes revelou situações e sentimentos que se alteram entre consensuais e conflitantes.

Essa construção de singularidades pôde ser tecida por meio de :

- observação participante - tratando-se de uma investigação contextualizada, na qual se torna possível observar a realidade imersa em sua dinâmica, "[...] o que permite ao pesquisador testemunhar as ações das pessoas em diferentes cenários." (MACEDO, 2000, p.158).
- entrevista - "[...] o tipo de entrevista mais adequado para a etnopesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas livres e flexíveis, [...] enveredando, também, pela captação de diálogos nos processos de interação." (MACEDO, 2000, p. 164), cabendo ao pesquisador compreender, sem direcionar ou impor qualquer aspecto na condução das entrevistas.
- questionário aberto - embora seja mais comumente utilizado para pesquisas quantitativas, "[...] na medida em que elaboram-se questões abertas no questionário e tem-se o cuidado para que estas questões surjam indexadas ao contexto do estudo, o questionário pode ser útil às etnopesquisas [...]. Recomenda-se que as perguntas dos questionários abertos sejam em pequeno número." (MACEDO, 2000, p. 169)
- documentos - pertencentes à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFSC, os dados constantes do Questionário de Perfil dos Alunos e a ficha Pedido de Inscrição (anexos) receberam tratamento estatístico e foram disponibilizados

no portal do curso, em setembro de 2000. Além deles, os indicadores do Anuário Estatístico da Bahia, publicação do Governo do Estado, compuseram as fontes documentais deste estudo, porque "[...] recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa é a análise de documentos. Constitui-se num recurso precioso para este tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão ou mesmo aprofundando-a." (MACEDO, 2000, p. 170)

As entrevistas e as respostas aos questionários compõem o item 3.2.2, identificadas por letras sequenciais e pelos números **1**, **2** ou **3** para posicionar os respectivos subgrupos.

Embora 28 mestrandos tenham respondido ao questionário, a entrevista objetivou realimentar as observações durante o curso.

[...] como em toda orientação em etnopesquisa, o questionário aberto faz parte de ecologia de recursos de estudo que se retroalimentam, na busca de uma maior riqueza de "dados".

Respostas a um questionário aberto podem levar à necessidade de entrevistas semi-estruturadas, observações mais minuciosas, filmagens etc. (MACEDO, 2000, p.169 - 171)

Os 30 mestrandos posicionaram-se no primeiro dia de aula em três subgrupos:

- 1** - com domínio das tecnologias que seriam utilizadas no curso (03 mestrandos);
- 2** - com conhecimento médio (11 mestrandos), e
- 3** - em "alfabetização tecnológica" (16 mestrandos).

Foram convidados para entrevista semi-estruturada, respectivamente, 01; 05 e 06 mestrandos.

Não foi registrada duplicidade de resposta dos sujeitos participantes de entrevistas e questionários. O registro, focado no item 3.2.2, obedeceu ao seguinte critério: do sujeito **A** ao sujeito **M**, optou-se pelo registro apenas das respostas às entrevistas, por terem revelado as subjetividades de forma mais explícitas; do sujeito **N** ao sujeito **ZIII**, registrou-se as respostas dos questionários.

As entrevistas enfatizaram as subjetividades, balizadas nos seguintes momentos do curso:

- primeira semana, presencial;

- primeiro trimestre, com recurso da videoconferência ponto a ponto - o link era da sala de VC da Universidade Estadual de Feira de Santana – (UEFS) para a Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC). Neste trimestre, às quartas-feiras, todos os cursistas eram reunidos na UEFS.
- demais trimestres, com recurso multi ponto, além da UEFS foram disponibilizados links, através das salas de VC da TELEMAR em Salvador, Itabuna e Vitória da Conquista, cidades onde as universidades e o IAT estão sediados.
- momentos presenciais durante o curso, sempre realizados no IAT.
- orientação da dissertação.

1.8 Estrutura

Este estudo está assim estruturado:

- Capítulo 1 - Introdução - circunscreve-se, de forma ampla, a área de trabalho; situa-se o estudo no seu contexto; o problema e a definição das políticas públicas estaduais; os objetivos do estudo; define-se o lugar do pesquisador em relação ao seu estudo; interroga-se a hipótese; apresenta-se o respaldo metodológico que dá suporte ao trabalho.
- Capítulo 2 - Fundamentação teórica - posicionam-se contribuições de autores enfatizando educação e conhecimento / educação e tecnologia .
- Capítulo 3 - O estudo de caso – inscreve-se o registro e a análise das subjetividades dos mestrandos, objeto desta pesquisa, explicitadas por meio de observações, entrevistas, questionários.
- Capítulo 4 - Conclusão e recomendações.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade atual requer que os indivíduos
enfrentem situações complexas em um
universo de incertezas.
Pierre Landry

2.1 Considerações iniciais

Este capítulo traça, de forma genérica, uma linha de tempo na construção do conhecimento. Apresenta reflexões sobre educação, conhecimento e tecnologia, desenvolvidas por teóricos como Paulo Freire, Jean Piaget, Howard Gardner, José Carlos Libâneo, Pedro Demo, Manuel Castells, Pierre Lévy, Edgar Morin, Philippe Perrenoud e outros, que respaldam reflexões pertinentes ao objeto deste estudo.

Discute sobre a quebra da linearidade vertical, na qual tradicionalmente se concebeu ensino-aprendizagem, e sobre o novo professor e a construção da sua nova prática. Aponta os avanços tecnológicos, refletindo sobre sua socialização. Enfatiza alguns dos sentidos e significados dos avanços tecnológicos contemporâneos e procura situar o professor no interior desse processo.

2.2 Educação, conhecimento: traços genéricos de caminhos percorridos

Embora as concepções de educação sejam múltiplas, Libâneo (1998, p.66) aponta em seus estudos que

[...] há quase uma unanimidade entre os autores de considerar a educação como um processo de desenvolvimento: o ser humano se desenvolve e se transforma continuamente[...]. Entretanto, as definições se diferenciam, pelo menos, em dois aspectos: 1) se esse processo depende de disposições internas ou da influência do ambiente circundante ou da ação recíproca de ambos; 2) qual a finalidade ou ideal que se busca.

Enfocando-se o caráter socialmente determinado, elege-se a concepção histórico-social para situar que a educação, não sendo a mesma em todo o tempo

e lugar, mas sendo integrante do conjunto de relações sociais, políticas e econômicas, é assim entendida como “produto do desenvolvimento social e determinada pela forma de relações sociais de uma dada sociedade”. (Libâneo, 1998, p.71)

Para Perrenoud (2002, p.13):

Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo.

Demo (2001, p. 56) argumenta que:

Por força das teorias modernas e pós-modernas, surge o impulso de superar tendências instrucionais, baseadas no simples repasse de conhecimento [...]. O saber pensar e o aprender a aprender deixam de ser fatores apenas técnicos, para expressarem a competência humana como tal, de fundo político eminente, já que se trata de formação de sujeito capaz de história própria.

A relação educação e conhecimento que este teórico apresenta como necessária, insuficiente e controversa, situa-se num espaço de discussão interminável e renhida.

No pano de fundo lateja sempre a sociedade intensiva de conhecimento. Dizemos intensiva porque conhecimento já não é apenas componente importante, mas decisivo, tendencialmente avassalador. Conjugado com educação, ambos os termos fazem emergir com extrema força a questão da aprendizagem de estilo reconstrutivo e político, o que levou Assmann a falar de ‘sociedade aprendente’, estabelecendo estreita vinculação entre vida e aprendizagem. (DEMO, 2001, p. 11-12)

A construção do conhecimento vem, historicamente, passando por transformações. Desde os sofistas, mestres-escolas e pedagogos que os gregos já ensinavam

[...] o que hoje esquecemos. A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus

participantes. [...] E nada poderia haver de mais precioso, a um homem livre e educado, do que o próprio saber [...]. (BRANDÃO, 1995, p.44, 47)

Esteja a ênfase situada na transmissão ou na construção do conhecimento, o homem vem modificando seus objetivos de vida, definindo e redefinindo o foco do saber.

Se, durante a Idade Média, sob o predomínio da *fé*, o conhecimento foi direcionado, exclusivamente, para entender a natureza e o fenômeno social, a partir dos séculos XVI e XVII, o advento da Revolução Científica trouxe para a modernidade a certeza de que esse conhecimento não era mais produto da revelação divina, mas sim da *razão*. O Iluminismo do século XVIII que, após as “*trevas*” da Idade Média, trouxe à *luz* o conhecimento, tentou aproximá-lo da verdade, possibilitando à humanidade, cada vez mais, o domínio da natureza, a partir de uma evolução progressiva constante. “A base deste controle estava fundada numa separação epistemológica do conhecedor e do conhecido.” (Kincheloe, 1997, p.12) O conhecedor, situando-se fora da História, conhecendo o mundo objetivamente, coloca-se numa posição neutra e aplica um raciocínio abstrato para entender o ambiente natural. O homem passou a controlar a natureza e investiu na reconstituição do passado, procurando encontrar dados e elementos para a interpretação histórica. Buscando a exatidão, selecionando documentos significativos e situando-os no tempo e no espaço, os estudiosos humanistas encontraram respaldo na tradição de crítica dos filólogos e historiadores da Antigüidade.

Ao dualismo cartesiano, separando mente e matéria, mundo interno e mundo objetivo, juntou-se Francis Bacon, estabelecendo a supremacia da razão sobre a imaginação, e Isaac Newton, que ampliou “[...] as teorias de Descartes com sua descrição do espaço e tempo como absolutos e acima dos contextos.” (Kincheloe, 1997, p.12).

Na sociedade européia ocidental, o nascimento da ciência moderna deu-se no momento da desestruturação do sistema feudal e conheceu a substituição da salvação do mundo pelo progresso; da *fé* pela *razão* e

[...] Todo o fenômeno natural pode ser pintado dentro de uma moldura desta racionalidade monolítica, não importando se estamos estudando pólvora, engenhos, sonhos, ou mesmo aprendendo (KINCHELOE; STEINBERG; TIPPINS, 1992 in KINCHELOE, 1997, p.13).

Essa posição da *razão* passou a ser contestada no século XIX, sendo Hegel seu maior opositor, quando estabeleceu uma nova atitude filosófica frente ao conhecimento, defendendo que ele não é absoluto, mas se constitui pelo movimento dialético dos contrários.

Na segunda metade do século XIX, com o advento da sociedade burguesa e a implantação do capitalismo industrial, emergiu uma linha crítica liderada por Karl Marx e Friedrich Engels, propondo uma nova teoria do conhecimento - o materialismo histórico - provocando mudanças na forma de pensar e mostrando que os homens,

[...] para sobreviverem, precisam transformar a natureza, o mundo em que vivem. Fazem-no não isoladamente, mas em conjunto, agindo em sociedade; estabelecem relações que não dependem diretamente de sua vontade, mas dependem do mundo que precisam transformar e dos meios que vão utilizar para isso (BORGES, 1986, p. 35).

Na segunda metade do século XX, o mundo começou a conhecer possibilidades tecnológicas que se tornaram incrementadoras da educação a distância.

A evolução da humanidade entrou numa etapa marcada pela pluralidade e complexidade no campo tecnológico, com ênfase nas tecnologias da informação. O domínio do saber e a velocidade da comunicação tornaram-se fontes de poder.

A difusão da tecnologia da informação e da comunicação em tempo real, que vem contribuindo para efetivar a formação da sociedade em rede, contribui para ressignificar a educação, ao trazer a possibilidade de questionar as tradicionais práticas escolares, como defende Ramal (2002, p.18), ao confrontar suas vivências da prática docente com possibilidades abertas a partir do campo digital, quando percebe que

[...] um diálogo entre dois mundos – o mundo escolar e o virtual – começa a se tornar cada vez mais necessário. Isso ocorre ao mesmo tempo em que os processos tradicionais de leitura e escrita e as próprias práticas escolares nas quais se desenvolvem são questionados pela tecnologia intelectual que atinge as formas de expressarmos-nos e de construir o conhecimento e, portanto, as nossas formas de ser e de nos relacionarmos com o mundo.

Percebe-se, atualmente, uma tendência a considerar *tecnologia* e *comunicação* como inovações exclusivas das últimas décadas.

Com afirma Lion (1997, p. 26 e 31), a tecnologia até hoje não conseguiu “se livrar da redução ao puramente instrumental [...]” é “[...] parte do acervo cultural de um povo [...] existe como conhecimento acumulado e por essa mesma razão é contínua produção.”

Nesse sentido, para o autor, a tecnologia

[...] relaciona-se também com os *modos de cooperação e organização*, isto é, falamos de tecnologias simbólicas, de esquemas organizativos e de tudo o que se pode realizar com órgãos e faculdades humanas ou graças à cooperação entre indivíduos e grupos. (LION, 1997, p. 34)

Não podemos desconsiderar que, desde que há vida humana sobre a Terra, os processos tecnológicos e de comunicação estão sendo desenvolvidos. O que foi, possivelmente há uns 700.000 anos, a descoberta do arremesso como forma de caçar ou de atingir os frutos que estavam longe do alcance da mão do homem se não construção de tecnologia, mesmo que ainda não fosse possível teorizar sobre força, movimento e distância? (D’Ambrósio, 1997). E o que foi a codificação alfabética, por volta de 700 a. C., se não uma tecnologia da comunicação? E o processamento da informação a partir das invenções chinesas do papel e da imprensa, difundindo o discurso conceitual e proporcionando “[...] a infra-estrutura mental para a comunicação cumulativa, baseada em conhecimento.”? (Castells, 2000, p. 353) Quando o homem elaborou símbolos e percepções no campo de suas emoções, por meio da arte, seja pela expressão visual auditiva ou depois pela possibilidade de integração audiovisual, também não estava estabelecendo comunicação e produzindo tecnologia?

Hoje, segundo Castells (2000), o que caracteriza a revolução da tecnologia da informação e da comunicação, presente em todos os campos do saber, é a interação das múltiplas linguagens: oral, escrita, imagética, corporal etc, disponíveis em um mesmo sistema e veiculadas em tempo cada vez mais veloz.

Essa realidade que se impõe demonstra a chegada do momento no qual professor e escola não podem mais ignorar as transformações do nosso tempo. Longe de se tratar apenas de simples e inevitável constatação, este ponto de mutação possui muitos significados e vem gerando a produção de diversos

sentidos. A inserção do professor nesse contexto cultural requer reflexão crítica para que não se faça uma opção aligeirada, “[...] seja da modernidade triunfante, seja da nostalgia dos bons e velhos tempos em que se podia ainda viver no universo do papel e lápis” (Perrenoud, 2000, p. 126).

Essa inserção em um novo mundo, onde é solicitado a trabalhar o conhecimento no âmbito dos contextos global e local, requer dele, entre muitas, duas reflexões básicas: compreender a complexidade e a dimensão do seu tempo histórico e desvendar caminhos para se situar como sujeito nesse novo papel de mediador do conhecimento com uso de tecnologias, ainda em processo de descoberta e construção.

2.3 Nosso tempo: que tempo é esse?

O atual momento de passagem, época limítrofe entre a antiga ordem estabelecida e a nova ordem ainda não estabilizada, tem apresentado vários desafios inerentes ao que Lèvy (1999) considera “[...] como um novo estilo da humanidade que está sendo inventado”. Como toda época histórica de transição, esse momento traz a marca da mudança, com a ascensão de valores que atendam às necessidades de estruturação da nova sociedade.

Mesmo sabendo-se que transformar e evoluir são ações humanas permanentes, elas possuem múltiplas características e inscrevem-se em tempos diversos de duração e no interior da contradição permanência / mudança.

Tomando-se apenas um exemplo, pode-se lembrar que a decadência do mundo medieval e a ascensão da modernidade se deram ao longo de dois séculos. É possível contra-argumentar afirmando-se que os processos de transformação da Idade Média pertenceram a um momento histórico cujo período de duração foi motivado pelo ritmo lento em que se sucedia o desenvolvimento da humanidade.

Mas hoje, contraditoriamente, se por um lado as transformações se dão em ritmo excessivamente célere, fazendo com que o conhecimento que amanhece válido seja substituído, com frequência, por outro, quando anoitece, é exatamente a instauração dessa pluralidade veloz que está determinando a permanência dos

processos de transformação do conhecimento com as especificidades do nosso tempo.

Após longo período de ênfase na linearidade da razão como acesso ao conhecimento e meio de atingir progresso e crescente qualidade de vida, ainda encontram-se dificuldades para efetivar as construções teóricas que estão sendo edificadas.

Essa ênfase na linearidade da razão e do progresso foi marcada, como afirma Morin (2000), associando progresso com racionalidade, ordem com organização e deixando de considerar que progresso implica numa complexidade inerente ao universo físico, biológico, sociológico e antropológico e, também, comporta incerteza, degradação, além do que deve, necessariamente, comportar autocrítica e reflexão.

Entre outras razões, foi essa racionalidade, linear e organizada, que marcou durante décadas o ensino e a aprendizagem nas escolas brasileiras.

A crise atual da educação se manifesta, de forma mais aguda, por meio da crise da escola, seja pela repetência, pela evasão ou pelo nível de competência apresentado pelos alunos. Na tentativa de remediar o impasse, no Brasil, muitas reformas curriculares foram implementadas nas últimas décadas.

Em meio à implementação dessas mudanças, em que convivem lado a lado avanços e retrocessos, começam a surgir os contornos da escola e do papel do professor do século XXI. E não é simplesmente porque se considera qualquer determinismo de uma nova era, novo século ou novo milênio. Afinal, a demarcação do tempo é também uma construção humana. A referência a esse momento datado é a forma simbólica de pontuar a etapa da evolução na qual presentificam-se peculiaridades históricas - *nosso tempo* -. É importante ponderar, sem deslumbramento com tecnologias tão fascinantes, que, se muitas escolas já estão direcionadas para o seu uso, tornando familiar o acesso à *Internet*, ao *cd-rom*, ao hipertexto, aos *softwares* e às demais possibilidades da criação eletrônica, é também significativo o fato de que ainda não está resolvida a qualidade do domínio da leitura, da escrita, das operações fundamentais da aritmética, imprescindíveis ao acesso ao mundo gerido pela tecnologia deste nosso tempo. Precisa-se considerar, como afirma Perrenoud (2000, p. 133), que “Um editor de textos não ensina a redigir, mesmo que inclua corretores de

ortografia, pontuação, sintaxe e que ofereça facilidades de formatação e estruturação. O trabalho de escrita é formativo.”

As transformações, com as características que a contemporaneidade vem vivenciando a partir da década de 60 do século XX, que acaba de ocupar um lugar no passado, têm instigado o professor a desenvolver novas operações mentais, novas aprendizagens e a eleger novas competências profissionais. Entretanto, não significa que ele vai estar construindo certezas, como se acreditava, nos séculos precedentes, que a educação era um ato progressivo e repetitivo. O professor que hoje está reconstruindo seu papel é sujeito do mundo da incerteza que, como afirma Morin (2000, p. 79 - 80),

[...] descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade [...]. As civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto. A isso acrescentam-se todas as incertezas devido à velocidade e à aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador, nem um demônio de Laplace poderiam abarcar.

Aqui um fenômeno universal precisa ser considerado: a educação a distância já não é mais prognóstico para o futuro. Ela se constitui numa realidade do presente. Isto não significa que esteja pronta e acabada, mas já se impõe como realidade que, efetivamente, está sendo construída e pode atender a determinadas demandas e não a qualquer uma, deve coexistir com o ensino presencial. Também não significa que a sua afirmação se dê a partir da negação de tudo que até aqui contribuiu para a constituição do saber.

Todo conhecimento é datado, ou seja, filho do seu tempo histórico, o que nos permite identificar, conforme Moore & Kearsley (apud Spanhol, 1999, p. 18), três gerações de educação a distância: até 1970, o estudo por correspondência centrado nos materiais impressos marcou a primeira geração; em 1970, surgiram as universidades abertas, complementando o material impresso com transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo; a terceira geração, a partir de 1990, está baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

Implantada no Brasil há várias décadas e em vários espaços determinados, a educação a distância inscreve-se hoje no âmbito do tempo das incertezas, contribuindo para a certeza (pelo menos provisória) de que o conhecimento, mais do que nunca, é mutável e que não há mais lugar para a óptica que estabelecia limite para a sua aquisição. Não por acaso, ela se afirma ao lado da educação permanente, quando já é consenso que

[...] Não se trata mais de adquirir, de maneira pontual, conhecimentos definitivos e sim de preparar-se para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de 'aprender a ser'. [...] A Educação Permanente não é um prolongamento da escola, mas um projeto global de formação do homem, que supõe uma reestruturação global dos conjuntos das instituições que devem colaborar para essa tarefa. (GADOTTI, 1992, p. 67 e 69)

Considerando-se que não há mais lugar para qualquer crença na qual a escola permaneça alheia a seu tempo, situando-se como uma instituição neutra a serviço de uma causa que, sendo universal e permanente, não pertença a espaço e tempo determinados, prioriza-se a globalização e os avanços científicos e tecnológicos entre os eixos que vêm alavancando as mudanças nas condições de trabalho, com interferência direta na profissionalização e na formação do professor. Entretanto, não se pode fechar os olhos e considerar que as possibilidades tecnológicas e as transformações por elas produzidas são iguais para todos. A socialização desses avanços tecnológicos não se dá de forma linear, nem deixa de contribuir para reforçar a exclusão social. A coexistência de modernização e atraso na evolução social faz com que tenhamos de trabalhar, paralelamente, em dois tempos, como enfatiza Dawbor (1996).

Toda a reflexão até aqui conduz a uma inevitável pergunta: como implementar um processo de educação a distância considerando o professor e seu novo contexto cultural?

2.4 Educação a distância: o professor, sujeito do seu tempo

Estar inserido como sujeito na construção de saberes tão múltiplos, torna-se uma necessidade imperiosa para o professor, que vem enfrentando-a com todas

as dificuldades de quem não foi preparado para tal tarefa. Esta evidência, por sua vez, remete-o a uma reflexão sobre a formação profissional.

Como o professor, ou seja, o adulto coloca-se frente ao estudo que se desenvolve por meio de tecnologia avançada? Esta, como qualquer outra construção de conhecimento, também estabelece-se a partir da inter-relação das dimensões objetivas e subjetivas, e essa situação específica instiga a quebra de códigos norteadores e de resistências, o desenvolvimento de novas habilidades e novas atitudes, que, até então, o professor não havia vivenciado.

Em outras palavras, significa dizer que hoje o desafio da implementação da educação a distância passa pela instalação e uso de tecnologia, portanto, pela *informação*, mas passa muito mais pela *formação* do professor, por mudanças de suas referências, por novas formas de pensamento e ação, o que vai provocar, a médio e a longo prazo, a reconceituação da profissão.

Não basta garantir que o repasse da tecnologia apresente a melhor qualidade e traga como consequência o seu domínio. É preciso também considerar que

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos (LÉVY, 1998, p. 7).

Quando a teoria construtivista defende que *o aluno é sujeito do seu próprio conhecimento*, ou seja, que ele é um sujeito pensante e não apenas reprodutor do conhecimento já estabelecido, ela está apontando para a necessidade do professor repensar seu papel, mudar a ênfase do *ato de ensinar para o ato de fazer aprender*, reformular verdades até aqui estabelecidas, começar a *aprender a aprender*.

No centro deste círculo de fogo está a sua formação, porque, diante dos avanços científicos e tecnológicos que vêm provocando alteração nas condições de vida e de trabalho, há uma exigência quanto à qualidade e ao direcionamento da formação dos alunos e isto passa, obrigatoriamente, pela formação dos professores. Esta demanda provoca muitas mudanças no papel do professor e nos caminhos para sua formação, porque não se trata apenas de dar um salto para o *novo*, abandonando o *velho*. Trata-se de mudar os focos dos saberes, ao lado dos métodos e das técnicas pedagógicas e didáticas. Não pode ser um tiro

no escuro. É preciso mudar analisando os caminhos, a direção e o alvo, tarefa que está longe da simplicidade, da rapidez e da facilidade e na qual grande número de professores está dando os seus primeiros passos. Para estar inserido neste novo paradigma, o professor vem aprendendo a caminhar, caminhando, o que significa que ele não vai primeiro aprender para depois desenvolver sua ação pedagógica. Ele está sendo instigado a buscar referenciais cognitivos como suporte para as múltiplas ações de *aprender, experimentar, buscar, investir, reestruturar, construir, significar, ressignificar, explorar*. Neste contexto, transitar na área das tecnologias e na apropriação dos meios de comunicação está se tornando uma condição básica para que possa ingressar no espaço da ressignificação do seu papel, dentro de uma nova óptica de mundo.

Para assumir seu papel de mediador neste caminho da incerteza, o professor não poderá prescindir da reflexão crítica, considerando que a viabilidade da sua inserção progressiva neste papel se dá no bojo da inter-relação entre tecnologia e sociedade, e, como bem defende Castells (2000), ele deve estar atento para não considerar de forma linear, ou que a sociedade é determinada pela tecnologia, ou que ela escreve o curso dessa transformação tecnológica, mas perceber que o resultado final é sempre o produto de uma complexa ação interativa.

Também considera-se, ao direcionar o foco para a relação escola / sociedade e ao analisarmos com Mollo (apud Perrenoud, 1999), que a sociedade está dentro da escola tanto quanto o inverso. Daí porque as transformações da sociedade conduzem a ressignificações na escola e na formação dos professores que, por sua vez, contribuem para transformações sociais. Mas essas ressignificações não são produto apenas dessa inter-relação. Elas precisam ser analisadas também como um ato político, não só para os governos, definindo metas e objetivos do sistema educacional, viabilizando os meios tecnológicos, entre as condições de trabalho do professor e investindo na sua formação permanente, como também para ele próprio, na medida que educar é um ato social, logo, pressupõe escolha e toda escolha é, na sua essência, um ato político. Isso faz com que a sociedade não seja uma entidade puramente abstrata.

Diante dessa realidade, o professor questiona-se sobre suas funções, suas tarefas, seu papel duplamente modificado. Ainda bem não incorporou o novo papel de mediador da construção do conhecimento e já está sendo solicitado a

ser mediador da construção do conhecimento a distância, situação para a qual também não foi preparado. Isto exige dele aquela condição, definida por Freire (1986), de ser capaz de, estando no mundo, saber-se nele, ser capaz, portanto, de agir e refletir.

Considera-se que é preciso promover o *‘achamento’* das respostas e elas precisam ser elaboradas a partir do que se possa apreender no interior das indefinições, sejam conceituais, institucionais ou operacionais. Como efetivar uma educação a distância que também seja presencial? Que também contemple o livro texto? Que também incorpore meios tecnológicos de comunicação e informação? Que não prescindia da mediação do professor? Que dê assistência coletiva e também individualizada? Que esteja situada no interior das novas formas de pensar e conviver, fruto das mudanças aceleradas, profundas e radicais?

2.5 Educação e tecnologia: a construção do espaço de socialização

Embora sejam múltiplos os fatores que estão constituindo este momento, identifica-se o papel fundamental dos avanços tecnológicos como eixo propulsor da sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação, mesmo sabendo-se da existência de estágios diversos de desenvolvimento e de inserção das sociedades neste estilo de humanidade. Todo este processo que vem sendo gestado, provoca uma transformação no papel da educação e do ensino.

Como enfatiza Gardner (1993), o lugar da reprodução do conhecimento, baseado numa visão universalista da mente, está sendo substituído pela noção de educação e de escola centradas no indivíduo, considerando-se a evidência de que nem todos aprendem da mesma maneira. Outras formas de construir e comunicar conhecimento, fruto da ênfase na criação tecnológica, estabelecem-se por meio de interconexão mundial que envolve o ser humano, a técnica e o modo como se constitui o processo de socialização destas informações, deste conhecimento. Não há mais como negar o espaço que as tecnologias da

informação e da comunicação ocupam no mundo contemporâneo, principalmente, a partir das três últimas décadas, acentuando-se com maior enfoque nos anos 90.

As teorias da informação estão se tornando possibilidades didáticas da educação como processo de comunicação, mesmo que ainda possamos situá-las muito mais como potencialidades, do que como realidade efetivada.

Segundo Libâneo (1999), hoje no Brasil há um paradoxo expressivo. Ao mesmo tempo que se assiste à redescoberta do pedagógico, enfatizada nos meios de comunicação, nos meios ecológicos, nas ONGs etc., constata-se a discussão, no meio educacional, sobre a pertinência ou não da ciência pedagógica, sobre a resistência ou não da escola à crítica pós-moderna. Paradoxo revelador de “[...] algo que há muito tempo se diz: muda a sociedade e somente mais tarde muda a educação.” (Libâneo, 1999, p. 153)

Frente a este formato de organização social torna-se significativo discutir sobre algumas das relações que se estabelecem entre educação, aprendizagem, tecnologia e espaço de socialização do saber.

Freire (1986) defende que é impossível refletir sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem e aponta o inacabamento, a inconclusão da natureza humana como núcleo fundamental no qual, enfim, o processo da educação se sustenta. Daí porque o homem deve ser sujeito da sua própria educação, através da busca permanente de si mesmo, em direção a ser mais.

Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria ‘coisificar’ as consciências. (FREIRE, 1991, p. 28)

Assim, uma reflexão substancial sobre o atual momento histórico não pode prescindir dos avanços tecnológicos ou, mais especificamente, da sociedade em rede. Esse é um ponto que se desdobra em duas vertentes: a primeira, e mais explorada, é a vertente que prioriza as infinitas possibilidades tecnológicas, capitaneadas pela *Internet*, e a segunda está direcionada para os significados do processo de socialização deste conhecimento em escala nacional e internacional.

Não se pode pensar em educação a distância como um fenômeno isolado e apenas produto do desenvolvimento tecnológico. O olhar precisa ser mais amplo e também incluir a compreensão dos processos de aprendizagem.

Em um mundo que defendia, entre as suas verdades, a reprodução do conhecimento de forma linear, Jean Piaget apresentou significativas contribuições na área da psicologia do desenvolvimento. Os seus campos de pesquisa foram múltiplos e os seus estudos conduziram à elaboração de uma teoria do desenvolvimento intelectual, apropriada pelos teóricos da educação.

Ao questionar a forma da construção do conhecimento até então estabelecida, Piaget demonstrou a vulnerabilidade do saber, defendendo que o papel de qualquer teoria científica não é de estabelecer uma verdade absoluta, mas sim, abrir novos caminhos que serão em momento seguinte questionados e obstaculizados. Identificou o conhecimento como produto de um processo dinâmico, abrindo espaço, inclusive, para excluir suas próprias produções científicas da condição de verdade absoluta e permanente.

Analisando a obra de Piaget, Montangero (1998) apresenta inteligência como busca intencional para atingir um fim e pontua que na dinâmica de *acomodação*, as condutas inteligentes são responsáveis pela distinção da aplicação de meios conhecidos e pela procura de meios novos, o que conduz à negação das estruturas mentais como inatas ou determinadas pelo meio. Elas são produto de um processo de construção a partir de situações concretas e sociais que são vivenciadas, mas também das organizações lógicas que essas interações vão assumindo no pensamento dos indivíduos.

Afirmando a continuidade entre inteligência e processos biológicos, a teoria piagetiana defende que:

A vida é uma criação de formas cada vez mais complexas e um estabelecimento de equilíbrio dessas formas com o meio. A inteligência dá continuidade à adaptação biológica não pela criação de organismos novos, mas pela construção, mentalmente, de estruturas suscetíveis de aplicar-se às estruturas do meio. (MONTANGERO, 1998, p. 37 - 38).

Nessa teoria do desenvolvimento intelectual, encontra-se suporte para o binômio educação e tecnologia, tornando imprescindível estabelecer a distinção entre ferramenta tecnológica, aplicativo que ajuda o usuário a trabalhar com o computador, e espaço interativo, no qual

[...] o conhecimento se dá à medida que o sujeito age sobre os objetos e sobre o meio e é *agido* por estes; o sujeito conhece não somente porque é capaz de perceber o que

está fora dele, mas porque interfere e modifica o seu entorno e é por este modificado. (SILVA, 2000, p. 183).

Entre as várias possibilidades de efetivar a relação interatividade e educação, eleger-se, com base na teoria de Piaget, a *Internet* para delimitar a discussão.

Há um processo plenamente interativo no uso da *Internet*. Basta considerar que, de forma dinâmica, a relação emissor↔receptor fornece entradas ao conhecimento construído, à medida que recebe, processa, e devolve o conhecimento transformado. Emissor e receptor alteram seus papéis.

Duas posições opostas podem interferir, positivamente ou negativamente, nessa interatividade. Ela será dificultada, ou até mesmo negada, se o sujeito, frente à necessidade de estruturar um domínio novo, não for capaz de *descentrar*, de modificar sua perspectiva, não for capaz de gerar um processo de *cooperação* frente às realidades novas e de estabelecer reciprocidade. Entretanto, haverá facilitação sempre que o sujeito se permitir a construção de estruturas móveis, capazes de ligar as várias operações por meio de composições reversíveis, permitindo, assim, que, na extensão do seu objeto de estudo, as operações efetuadas compensem umas às outras, e haja a mobilidade caracterizadora do *equilíbrio* frente ao novo conhecimento.

A possibilidade de lançar novos olhares sobre os processos de aprendizagem também recebeu importante contribuição, a partir do final da década de 60, de um grupo de pesquisa na área da cognição humana, tendo entre seus membros Howard Gardner. A partir da sua teoria de *Inteligências Múltiplas*, ele nega a existência de um único tipo de inteligência, medida por testes e instrumentos psicométricos, e introduz a discussão sobre criatividade e conhecimento, identificando tipos diversos de inteligência, como “[...] a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais [...]” (Gardner, 2000, p. 14).

Em outras palavras, não se elegem mais determinadas capacidades de certos tipos de pessoas em detrimento das múltiplas possibilidades de inteligências que podem ser desenvolvidas. Considera-se o aluno como centro da escola, onde são tecidas oportunidades de aprendizagem que funcionam como “[...] capacidades que são centrais para a operação fluente de uma dada inteligência [...]” (idem, p. 22), a partir de perfis cognitivos.

Gardner (2000) também questiona Piaget, defendendo que, enquanto este pensava estar estudando a inteligência em sua totalidade, apenas estava direcionando o estudo para o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática. O seu objetivo é introduzir as noções de pluralidade do intelecto, possibilidades de combinação de inteligência, perfis particulares de inteligência e, principalmente, a possibilidade dos indivíduos diferirem dos perfis primários, considerando-se a capacidade de *resolver problemas ou elaborar produtos*. Para atender aos variados perfis de inteligência, as tecnologias interativas são de fundamental importância, no sentido de permitir a combinação dos modos de aprendizagem com os diferentes perfis de alunos.

Este ponto nos remete a Schank (1995 e 2001), um dos maiores críticos da escola convencional, que conduz ao estudo das mesmas coisas sem preocupação com as singularidades, ritmos individuais, áreas de interesses.

Considerado nos Estados Unidos um dos expoentes da inteligência artificial, Schank aponta que ainda pouco se explora a contribuição do potencial tecnológico na educação, potencial este que é extremamente facilitador do atendimento às demandas individuais de aprendizagem. Com afirmações polêmicas, ele discute a utilidade da rede interativa, questionando qual a diferença entre ir a sites da Web ou ir a uma biblioteca, se o único papel do estudante for localizar o site? (Schank, 1995)

Schank (1995) valora a dimensão da inteligência artificial como proposta para desenvolver o aprendizado natural que deve seguir estágios, como uma queda d'água. Assim, o aluno criaria o objetivo, geraria a questão e elaboraria as respostas, tendo a escola o papel de oferecer caminhos para a efetivação de aprendizagem pertinente. Nessa óptica, o aluno focaliza as experimentações nos campos do seu interesse, insere o fracasso e a surpresa no âmbito deste processo natural e recebe, através da tecnologia do computador, atenção individualizada.

Computadores têm a habilidade de apresentar aos alunos tarefas que eles estão interessados em fazer. Eles oferecem aos alunos a possibilidade de se tornarem curiosos, a possibilidade de exploração e a possibilidade de recuperação do fracasso [...] (SCHANK, 1995, p. 72).

Uma questão é fundamental para Schank (1995), a única maneira de aprender a fazer é fazendo. Entretanto, as escolas em vez de abrirem um espaço facilitador para esse modo de aprendizagem, concentram-se na teoria da tarefa.

Situando a prática educacional como parte da superestrutura de qualquer sociedade e defendendo que formação e treinamento de professores devem estar sustentados na construção do diálogo e no comprometimento com a mudança social, Freire (2000) chama a atenção para como este diálogo só se estabelece a partir do reconhecimento do outro e de si próprio enquanto sujeitos sócio-político-culturais, portanto, a partir do reconhecimento e do respeito ao *ser diferente* e ao direito de cada um assumir com autonomia a sua individualidade, que passa sempre, entre outros, por dois pontos básicos: a inconclusão do ser / sujeito e o permanente movimento em direção à procura. Só há diálogo, efetivamente, quando cada ser/sujeito envolvido no ato de dialogar reconhece sua presença e a do outro, ou seja, reconhece a diferença e o diferente. Relação dialógica é o encontro de coerências individuais, estabelecidas no interior de saberes e ignorâncias, inerentes a todo sujeito. Conhecer e desconhecer, dialeticamente, estão na base do diálogo, processado a partir da intersubjetivação.

O autor defende que a relação emissor↔receptor implica curiosidade, inquietação, possibilidade de substituir afirmação pela interrogação, diminuição da distância entre verdade estática e reflexão sobre a realidade. O diálogo pode prescindir da voz, do texto escrito ou até da presença física do outro em um dado momento, porém, jamais pode prescindir da consciência crítica, porque só através dela o diálogo não se torna monólogo camuflado.

Já na sua preocupação em relação ao compromisso do educador com o processo de mudança social, Freire está atento, tanto para a reflexão como ato inerente à prática educativa, quanto para o processo dialético dessa prática, defendendo que

[...] a prática educacional, a despeito de sua importância fundamental nos processos sócio-históricos, não é por si mesma a chave da transformação, mesmo que seja fundamental. Dialeticamente, a educação não é a chave para a transformação, mas a transformação é por si mesma educacional.(FREIRE, 2001)

Quando estabelece a diferença entre a posição do estudante apenas como aprendiz, da posição como sujeito do ato de conhecer, e argumenta ser impossível “[...] que uma pessoa, não sendo sujeito de sua própria curiosidade, possa realmente compreender o objeto de seu conhecimento”, (Freire, 2001) podemos perceber que a inserção da tecnologia na educação deve estar identificada, na sua teoria, com a capacidade crítica do educando, com a sua curiosidade e com a sua indispensável insubmissão. O desenvolvimento da capacidade de elaborar os conteúdos com uso das tecnologias não isenta professor, nem aluno da necessidade de *pensar certo*, no sentido de fazer a leitura das possibilidades do conteúdo, e de não adotar uma posição mecanicista frente aos avanços tecnológicos. O pensar precisa ser dialético para evitar qualquer opção ingênua que venha inviabilizar o compromisso do educador e do aluno com a sua consciência crítica.

2.5.1 Avanços tecnológicos e socialização

Em entrevista concedida à jornalista Sandra Carvalho, Schank afirma:

Acho que as crianças deveriam passar talvez um terço de seu dia trabalhando com software, aprendendo coisas diversas, outro terço discutindo com outras crianças e com o professor o que fizeram com o software e, quem sabe, outro terço crescendo no mundo real, fazendo algo relacionado com o que estiveram aprendendo com o software. (SCHANK, 2001)

Com essas e outras afirmações, ele estava defendendo a sua tese básica: a melhor forma de aprender a fazer é fazendo, através de simulação multimídia. É possível implementar essa tese em todas as escolas? Será este o caminho da educação?

Pode-se constatar, sem medo de errar, que, apesar de todo avanço, ainda há muitas dificuldades nas possíveis construções da educação no ciberespaço. Da invenção do papel e da imprensa até a sociedade em rede, foram muitas as etapas de evolução do processamento da informação e da comunicação. Mas nada pode ser comparado, em termos de velocidade, quantidade e complexidade, ao atual momento histórico, no qual se insere a relação educação, professor-aluno, aprendizagem e novas tecnologias.

Aqui nos encontramos frente a duas questões desafiadoras: criar e socializar tecnologia. É certo que elas também efetivam-se pela via da educação, isto é, das políticas públicas, por isso precisa-se refletir sobre *como* e *para quem* elas são efetivadas. Facilmente pode ser constatada a penetrabilidade que a revolução tecnológica tem hoje em todos os campos das atividades humanas, ao lado do grande potencial, ainda por explorar, na área da educação nos países que não estão alinhados com o bloco do primeiro mundo.

Tomando-se por um lado, mais uma vez a título de exemplo, a *Internet*, temos

[...] uma arquitetura de rede que [...] não pode ser controlada a partir de nenhum centro e é composta por milhares de redes de computadores autônomos com inúmeras maneiras de conexão, contornando barreiras eletrônicas. (CASTELLS, 2000, p. 26)

E tomando-se por outro, como afirmam Matos (2000) e Freire (1991), a educação como produto da sociedade que deve ser compreendido num contexto social e político, isto é, no processo do desenvolvimento histórico, no qual o conhecimento construído está, inevitavelmente, ligado à realidade situacional dos sujeitos envolvidos, chega-se ao atual modo de caminhar em direção à globalização. Nessa linha de raciocínio, percebe-se, facilmente, as demandas de educação frente aos impactos causados pelos avanços tecnológicos.

Para Perrenoud (2001), estabelece-se uma situação de aprendizagem quando os indivíduos são capazes de transferir seus aprendizados para as diversas situações de vida, e abrem a possibilidade de criar dinâmicas de formação, confrontando seus saberes já estabelecidos com os novos e diferentes saberes.

Aprendizagem, compreendida sob esta óptica, só pode se estabelecer no âmbito da educação que vai muito além do ensino e exige investimento mais complexo naquilo que ela sempre foi: processo de comunicação.

A discussão sobre educação, aprendizagem e tecnologia e os processos de socialização é muito ampla, vamos limitá-la às reflexões seguintes.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (CASTELLS, 2000, p. 50 - 51)

Até mais ou menos o terceiro quartel do século XX, não havia dúvidas em relação ao papel da escola e do professor como detentores dessa centralidade e dessa comunicação do conhecimento. Entretanto, hoje ele é alvo de um volume de críticas por não contemplar uma ação pedagógica que atenda às competências exigidas pelas atuais transformações da sociedade. Essa crítica evidencia que o papel fundamental da escola na socialização do saber está comprometido, na medida que há um enorme distanciamento entre o currículo escolar e a realidade, criando mundos paralelos e comprometendo a inserção do estudante no mercado de trabalho.

Essa constatação demonstra a necessidade de mudança dos paradigmas norteadores da educação. Essa mudança não acontece com a simples incorporação de tecnologia ao processo educacional. Ela requer, nesse momento, a socialização de uma discussão teórico-prática que contribua para a transição do paradigma embasado na transmissão de informação para um novo paradigma, no qual a construção do saber seja efetivada pela mediação do professor e na interação desse conhecimento com o aluno, possibilitando, assim, que emissor e receptor estabeleçam uma relação dinâmica e possam ser ao mesmo tempo consumidores e construtores do saber.

Para a inserção das novas tecnologias no âmbito da educação é necessário investir no processo de mudança da escola,

[...] sob pena de sermos substituídos definitivamente por outras instâncias de formação que estão presentes na sociedade contemporânea: na empresa, na INTERNET, no rádio, na teleducção [...]. É preciso redescobrir o valor do espaço escolar e reinventar a profissão docente. (RAMAL, 2000, p. 53)

O ato de reinventar é um processo complexo porque não se trata apenas de optar pelo uso de novas tecnologias e aplicá-las.

Reinventar também precisa considerar que a mudança do papel do docente, da escola, da educação passa por formas complexas de interação social a serem contextualizadas. E nesse momento, têm importância fundamental o diálogo e o pensamento crítico, defendidos por Freire (2000), capazes de conduzir à análise dos avanços em todas as dimensões e possibilidades de vida humana e sua qualidade.

Socializar o acesso aos avanços tecnológicos é uma questão fundamental e possui múltiplos significados. Há uma tendência que defende a preparação para o uso, para o manuseio dos equipamentos de última geração como a dimensão abrangente da socialização. Acesso aos avanços tecnológicos precisa significar, efetivamente, acesso às várias formas de produção de saberes. Socializar não é apenas treinar pessoas para operar a informática, mas envolve uma mudança profunda e complexa, cujos caminhos precisam contemplar a revisão dos papéis da escola, do professor e da sua formação. Socializar envolve a mediação criativa do professor para colocar o aluno no centro do processo da construção do seu conhecimento, a partir das propostas de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento da criatividade e da sua condição de estar no mundo.

Há um debate que está sendo gestado no interior do cenário mundial contemporâneo, produto das formas emergentes do homem entender o mundo e produzir no mundo. O pensar atual, a construção de novos saberes têm, no desenvolvimento tecnológico, a marca mais significativa dessa transformação.

A velocidade e a complexidade das mudanças tecnológicas fazem com que as qualificações profissionais tornem-se obsoletas, na medida que introduzem competências emergentes.

Esse quadro requer da educação mais do que a divulgação do conhecimento tecnológico. Requer sejam encontrados caminhos que possibilitem a apropriação socializada desses saberes, como meio de viabilizar a inserção de alunos e professores na condição de sujeitos capazes de investir na busca de competências para a interação do conhecimento, entendida como ação recíproca que considera intersubjetividade, como desafio a ser enfrentado na busca de uma efetiva socialização, caminho de múltiplas possibilidades.

2.5.2 Estar ou não estar presente: “eis a questão,” com alguns dos seus sentidos e significados

Nos anos 80, Babin e Kouloumdian já percebiam que o meio tecnológico *modela progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo* e contribui para um novo tipo de cultura que, após a impregnação da televisão, do

cinema e do uso de aparelhos eletrônicos, nascia como produto de uma mixagem a partir da interpenetração de duas linguagens. Inicialmente, a imagem invadiu o texto, seguida dos eslaides e projetores que passaram a integrar as palestras. A mixagem foi seguida pelo estéreo, no qual, a partir da união de dois canais diferentes, há a predominância de cada sonoridade própria de cada vez.

[...] à medida que nosso tempo avança, descobrimos que a nova cultura, em razão mesmo do deus eletrônico que a impele, toma simplesmente duas grandes avenidas paralelas e nitidamente diferentes em sua forma. Há a “eletrônica-espetáculo”, isto é, a televisão, o cinema, a música, os jogos. Há também a “eletrônica-informática”, ou seja, os computadores, as calculadoras, os aparelhos programados etc. A eletrônica-informática determina uma segunda avenida, a de uma cultura extremamente racional e rigorosa. Mas não forcemos demais a divisão, pois as duas técnicas tendem hoje a juntar-se (BABIN; KOULOUMDIAN, 1983, p. 13).

No atual mundo das incertezas, defende-se uma *certeza*: a qualidade da aprendizagem na educação a distância será tanto maior quanto mais estabelecer-se a interatividade que os novos meios tecnológicos possibilitam. As comunidades virtuais, centradas no padrão *on line* de sociabilidade, interagem através de *e-mails*, *chats*, fóruns, videoconferências, teleconferências, videoaula, teleaula etc. A velocidade dos meios comunicacionais que geram a rapidez na veiculação da informação e, conseqüentemente, a permanente transformação, atualização e disponibilidade de conteúdos edificadores do conhecimento, atendem, em princípio, aos fatores: tempo x espaço x universo de atendimento x pluralidade de ofertas x custos.

O ensino a distância caracteriza-se geralmente pela distância geográfica que separa aprendiz da instituição ou do professor responsável pela formação [...]. Ao permitir que aprendiz e professor entrem em contato e em interação, não obstante as distâncias que possam separá-los, as novas tecnologias da informação e da comunicação põem em questão a distinção baseada na presença física dos interlocutores. A idéia de distância transacional [...] parece mais importante que a idéia de distância geográfica. Os dispositivos de formação podem contribuir para diminuir essa distância transacional de modo a favorecer a aprendizagem (LOISELLE, 2002, p. 111).

Admite-se que a interatividade, proporcionada pelo uso das chamadas novas tecnologias, transforma a aprendizagem, ao possibilitar ao aluno autonomia para construção do seu caminho. Entretanto,

[...] seria o caso de se questionar sobre a verdadeira natureza da distância que se deseja transpor com a ajuda de ferramentas tecnológicas. Em outras palavras, trata-se de chegar a uma concepção da distância pedagógica que decorra ao mesmo tempo da não-contiguidade geográfica e da utilização de métodos mediatizados de ensino-aprendizagem. (BOUCHARD, 2002, p. 75)

No interior dessa transformação que se acha em processo, o que imediatamente atrai a atenção e provoca questionamentos é a quebra da linearidade vertical do que tradicionalmente se concebeu como ensino/aprendizagem, no qual o professor fala e o aluno ouve, mas nem sempre escuta, e a quebra de definição de espaço físico determinado: o prédio/instituição escolar, concebido, segundo Fróes (1999), como estabelecimento público ou privado onde se ministra sistematicamente ensino coletivo. Essa perda de território definido, por sua vez, é acompanhada da inserção de outros atributos concernentes à educação a distância, que Bouchard (2002) identifica como dificuldade de circunscrever com precisão, uma vez que não basta estabelecer os pontos físicos que serão conectados e eleger a respectiva mídia tecnológica que irá mediatizar essa conexão, como característica única a ser considerada.

O autor aponta algumas questões que devem constar do universo de reflexões ao se trabalhar nesse e com esse campo. Chama a atenção para o risco de se considerar educação a distância apenas como saída paliativa para populações distantes e dispersas, porque neste caso, ela não passaria de meio capaz de intercambiar informações ou simples extensão dos modos de correspondência, amplamente conhecidos e que, por muitas décadas, foram os recursos mais utilizados no ensino a distância. Enfatiza que é preciso haver uma preocupação com o ato de escolher as mídias a serem utilizadas na interação a distância, assim como, para os momentos presenciais, escolhe-se um método de ensino, considerando-se cada situação pedagógica.

Para Landry (2002), o ciberespaço, acessível ao grande público a partir da *Internet*, abre caminho para a auto-informação, cria condições de aprendizagem para maior número de sujeitos aprendizes, o que exige mudança nos métodos e na organização do ensino ou da formação.

Ainda é preciso que os novos métodos sejam utilizados com discernimento, o que implica formar participantes [...]. Parece evidente que o uso de métodos de aprendizagem pode conduzir a uma melhor aprendizagem [...]. É a organização do conteúdo em pequenas etapas que influencia a aprendizagem de que a mídia é um livro, um vídeo ou um computador, para além do efeito da novidade da mídia (LANDRY, 2002, p. 120 - 121).

Tomando-se como exemplo a navegação na rede pela *Internet*, por ser uma das mídias com maior acessibilidade, o fascínio que essa navegação traz tem provocado muito mais o mergulho num extenso volume de informações sem a devida análise e a conseqüente seleção do potencial que essa rede dispõe, em que o *fim* é substituído pela priorização do *meio*.

Loiselle (2002, p.112) discute esta questão:

O acesso facilitado à informação proporcionado pelo ciberespaço causa impacto, em primeiro lugar, sobre os próprios objetivos da formação, diminuindo a importância da aquisição da informação. Como essa informação está disponível o tempo todo, adquiri-la passa a ser menos pertinente para o estudante, e o essencial da aprendizagem se desloca para o desenvolvimento de habilidades para buscar a informação, julgar sua validade ou pertinência e tratá-la. O desenvolvimento rápido dos conhecimentos, que contribui para aumentar a quantidade de conhecimentos disponíveis e para tornar alguns deles obsoletos ou superados, também advoga em favor dessa acomodação dos objetivos a atingir na formação.

2.6 Reinventar caminhos educacionais para o novo tempo

Para Silva (2001), frente ao nosso tempo ambíguo que, por um lado, insere-nos na ampliação de nossa capacidade, na qual “[...] potencialmente, se estendem nossas possibilidades vitais: de conhecimento, de comunicação, de movimento, de diminuição da dor e de aumento do prazer, de sustentação da vida.” (p. 07) e, por outro lado, insere-nos na violência, no sofrimento e na dor, no aumento dos espaços de destituição e exclusão para uma parcela da humanidade, a tarefa dos educadores consiste em “[...] abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a

indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido.” (p. 09)

O autor defende que é no interior das relações sociais de conflito, poder e negociação que o currículo, assim como a cultura, devem ser compreendidos: como práticas de significação, portanto, práticas produtivas que produzem identidades sociais, relações em sociedade, que são relações de poder.

Tal como ocorre com outras práticas culturais, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo.

[...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, p. 24 - 25, 27)

Assim, o currículo, que não é mais significado apenas como um espaço para transmissão de conhecimento, inscreve-se hoje em um novo espaço de leitura e escrita, no qual, para Ramal (2002, p. 65) “as letras concretas e palpáveis se transformam em *bites* digitais; a página em branco é o campo do monitor; a pena é o teclado e há uma estranha separação entre nosso corpo, real, e o texto, virtual.”

Ao lado da tecnologia do novo espaço/tempo, a autora pontua a conjuntura socioeconômica, enfatizando a importância do acesso às ferramentas tecnológicas, viabilizado por uma política de democratização para evitar exclusão e dominação; o paradoxo empresarial da sociedade da informação, que provoca oportunidades geradoras de benefícios para os novos mercados, mas fazem com que os mercados tradicionais sejam atingidos pelo aumento da pressão para diminuir custos operacionais, pela competição e pelo processo de encolhimento. Estes mercados passam a buscar a automação e, conseqüentemente, reduzem o quadro de pessoal.

Trabalhar é estudar, aprender, gerar informação e fazer melhorias. Numa economia baseada no conhecimento, possuí-lo é tão importante quanto deter o capital financeiro. A velocidade das mudanças e a produção incessante de informações fazem com que, em muitos casos, o trabalhador precise reinventar a sua profissão, desenvolvendo novas competências e acrescentando novos saberes aos da formação inicial (RAMAL, 2002, p. 67).

O ato de reinventar o trabalho, que já foi abordado no Capítulo 2, com Lèvy (1998), Gadotti(1992), Morin (2000), vem atingindo o professor que precisa ser formado e aquele que, do ponto de vista legal, já concluiu a formação. Reinventar a profissão de professor, frente às incertezas da contemporaneidade, precisa considerar também a realidade, como afirma Perrenoud (2002, p. 13) que “Infelizmente, há um abismo entre o idealismo de Morin – do qual compartilho – e o estado de nosso planeta e as relações de força, tanto em escala mundial quanto no âmbito de cada país”.

O autor enfatiza o papel importante da construção da prática, que se efetiva pela via da luta política e dos recursos econômicos. Acentua ainda a definição do que se concebe por formação como etapa fundamental para atingir a qualidade. “O pensamento e as idéias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores.” (Perrenoud, 2002, p.13)

Silva (2000) enriquece essa discussão e convida os professores a participarem do novo diálogo:

Convido-os, portanto, a pensar a interatividade como uma nova modalidade comunicacional em emergência num contexto complexo de múltiplas interferências, de múltiplas causalidades. Convido-os a considerar a interatividade como *espírito do tempo* [...], como tendência geral em nosso tempo. Isso implica dizer que a interatividade não é apenas fruto de uma tecnicidade informática, mas um processo em curso de reconfiguração das comunicações humanas em toda sua amplitude. (SILVA, 2000, p. 11)

Do adulto / professor, o novo tempo exige que não tenha o monopólio do saber, mas seja capaz de mediar as experiências que vão sendo tecidas ao longo da relação do aluno com o conhecimento. A amplitude, complexidade, profundidade dos desafios que estão postos para o novo adulto / professor do novo tempo são impossíveis de serem abordadas, aqui, na sua totalidade. Apesar dessa impossibilidade, pode-se escolher Thurler (2002, p.89) como uma das vozes que se aproximam da dimensão da demanda que o mundo globalizado lança ao professor:

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola como local de trabalho e reinventar a si

próprios como pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigada a viver, agora, em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício.

2.7 Síntese do capítulo

O diálogo que se estabelece entre os vários teóricos neste capítulo aponta para a complexidade da construção do nosso tempo histórico.

A educação, aqui entendida como socialmente determinada, nega qualquer possibilidade de carácter neutro, uma vez que se define no interior das contradições das relações sociais.

O professor deixa de incorporar a figura de paladino do sacerdócio em direção à sua profissionalização, que se estabelece no interior das dimensões objetivas e subjetivas. A contemporaneidade vem exigindo dele o desempenho de um papel com novas habilidades e novas competências que se situam no interior do processo de aprender a aprender.

As novas tecnologias da comunicação e da informação quebram a linearidade vertical da transmissão do conhecimento, mudam o lugar do saber, no momento em que estabelecem a sua circularidade.

A inserção das tecnologias, por si só, não garantem novas possibilidades no âmbito da educação, é necessário investir no processo de mudança da escola, do professor, do aluno.

É imprescindível investir na construção do *como*.

3. PROFESSORES FRENTE ÀS INCERTEZAS: UM ESTUDO DE CASO

O mais importante e bonito do mundo é isso:
as pessoas não são sempre iguais...
não foram terminadas...
mas estão sempre mudando...
Guimarães Rosa

3.1 Considerações iniciais

Este capítulo apresenta o perfil da turma de mestrandos, posiciona as subjetividades presentes na entrada e na saída do curso, bem como o nível de uso e domínio das tecnologias.

Apresenta e analisa as subjetividades presentes e tecidas durante o desenvolvimento do curso. Discute a importância de incorporar as tecnologias da informação e da comunicação nos currículos de formação docente. Revela a descoberta dos professores cursistas da tecnologia como apoio às suas aprendizagens, avaliando a partir dos seus respectivos processos, a importância e os limites.

3.2 Quem são os atores deste estudo de caso?

Após a tramitação acadêmica referente à inscrição e seleção, definiu-se o grupo de 30 professores, cujos Questionários de Perfil do Cursista (ANEXO B) receberam tratamento estatístico da monitoria do curso na UFSC (ANEXO C), revelando em agosto de 2000:

- faixa etária mais concentrada entre 40 e 49 anos (48%), que, somada aos 14% de cursistas entre 50 a 59 anos, totaliza 62% acima de 40 e abaixo de 60;
- predominância do sexo feminino (56%);
- formação acadêmica diversificada, com 20% de concentração em Pedagogia;

- tempo de conclusão da formação superior distribuído, de forma equilibrada, numa faixa de 30 anos, que se estende de 1968 a 1998;
- tempo para dedicação ao mestrado. Neste item da ficha Pedido de Inscrição (anexos), 100% marcaram tempo parcial, paralelo ao desempenho das atividades profissionais
- cursos de especialização, item cujo resultado apresentou diversificação compatível com a formação, apresentando pequena concentração em Metodologia do Ensino Superior, Administração Hospitalar, Psicopedagogia, Língua Portuguesa e Literatura.
- Idioma, exigido inglês para o exame de proficiência, apresenta maior incidência no domínio médio, conforme preenchimento da ficha Pedido de Inscrição, tendo as quatro chances de prova apresentado os seguintes resultados:

Quadro 2 - Exame de proficiência em inglês

Prova	Presentes	Aprovados	Faltosos
1ª	27	16	03
2ª	13	02	01
3ª	12	08	-
4ª	04	04	-

Fonte: LED/UFSC

- fatores motivacionais que levaram os cursistas à seleção do curso. Neste item foram assinaladas mais de uma opção pelos cursistas. Percebe-se uma proximidade de sentido na redação das opções apresentadas no Questionário Perfil entre Atualização Profissional (11%); Base teórica (16%) e Aprimoramento-realização (14%). Estas opções, na sua essência, referem-se ao mesmo sentido: educação continuada. O item Ingressar-Instituição apresenta baixa motivação, o que é compatível com a situação funcional, pois todos os participantes pertencem, formalmente, às suas respectivas

instituições. Ao lado disso, não se pode desprezar a hipótese de pretensões outras não reveladas.

- local de trabalho, conforme já foi explicitado, todos compõem os quadros das Universidades Estaduais ou do IAT.

Em relação ao conhecimento dos meios comunicacionais utilizados no curso, o Questionário Perfil/2000 evidenciou que 100%, distribuídos em gradações de habilidades diversificadas, já tiveram contato com videoconferência, ferramenta básica, juntamente com acesso à *Internet*, utilizada no curso. Quanto ao domínio de ferramentas, a prioridade de utilização na entrada do curso foi: correio eletrônico, *chat*, *download*, lista de discussão, fórum. Conclui-se, assim, que a maioria já tinha domínio básico. Mesmo apresentando gradações diversificadas, todos já eram usuários da *Internet*, principalmente para comunicação escrita e como fonte de conteúdos; um grupo demonstrou interesse temático (fóruns, *chats*, listas) o que demonstra possuir um nível mais avançado. Não fica evidenciado, porque o questionário PERFIL/2000 não elencou entre suas perguntas, que parte da turma era capaz de obter e instalar aplicativos, programas etc. Salvo poucas exceções, todos possuíam, seja na residência, no local de trabalho ou de estudo, tecnologia suficiente, considerando-se equipamento e largura de banda, para utilizar a *Internet* e os demais recursos de um sistema de educação a distância.

Considerando-se que, no item Cursos de Especialização, apenas 02 mestrados apresentaram experiência com cursos a distância (MBA), as demais especializações, assim como as graduações, foram cursos presenciais. Portanto, um Mestrado a distância, com momentos presenciais, apresentou-se para todos como experiência nova.

Das figuras 3 a 7, observa-se a posição do grupo ao final do curso em relação ao uso de tecnologias.

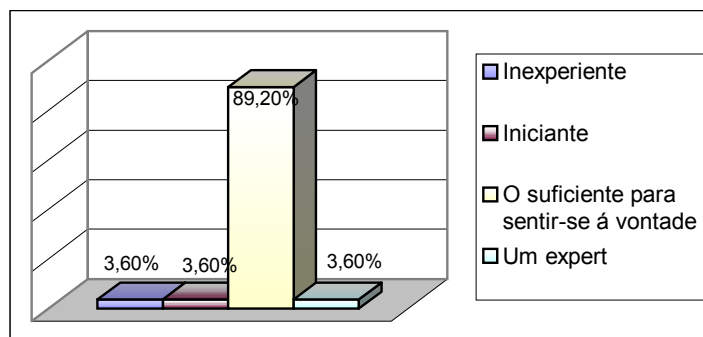


Figura 3 - Habilidade em Videoconferência
Fonte: Questionário 2002

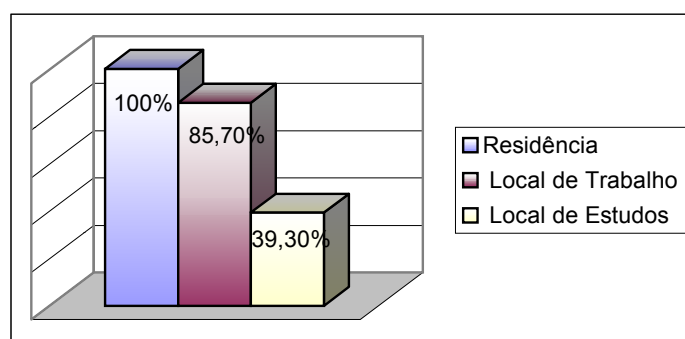


Figura 4 – Local de onde acessa a *Internet*
Fonte: Questionário 2002

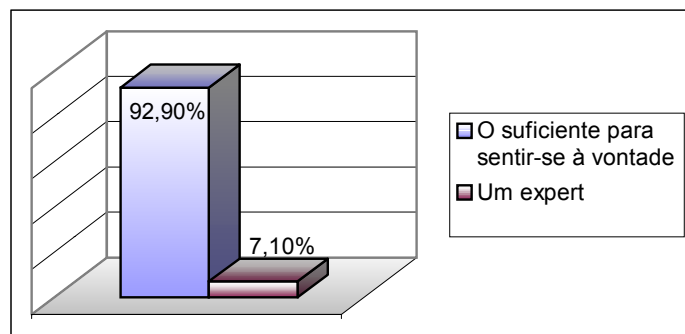


Figura 5 - Habilidade em Internet
Fonte: Questionário 2002

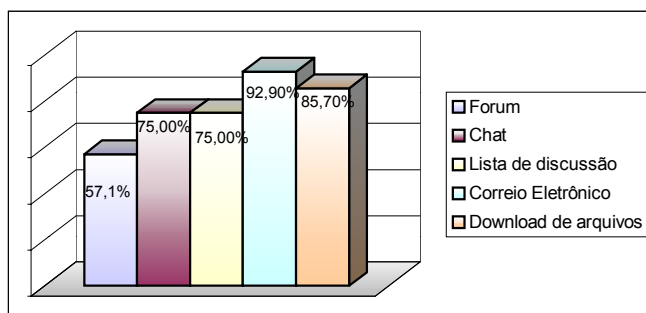


Figura 6 - Ferramentas que domina
Fonte: Questionário 2002

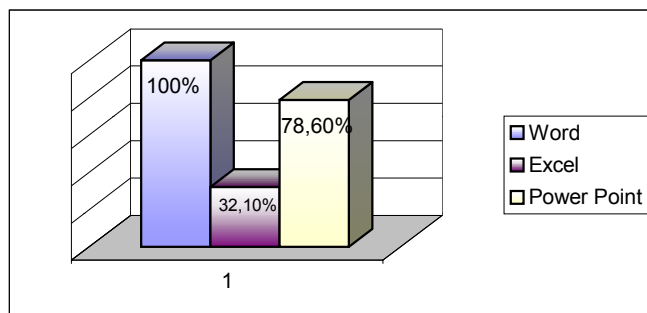


Figura 7 - Domínio de *software*
Fonte: Questionário 2002

Tabela 5 – Dados comparativos

TECNOLOGIA	% 2000	% 2002
Habilidade em Videoconferência		
• suficiente experiência	47,0	89,2
Local de onde acessa a <i>Internet</i>		
• residência	38,00	100,0
• trabalho	44,0	85,7
• estudos	18,0	35,3
Habilidade em <i>Internet</i>		
• suficiente experiência	67,0	92,9
Domínio de ferramentas da <i>Internet</i>		
• Fórum	11,0	57,0
• Chat	21,0	75,0
• Lista de discussão	16,0	75,0
• Correio eletrônico	29,0	92,9
• <i>Download</i> de arquivos	20,0	85,7
Domínio de software		
• <i>Word</i>		100,0
• <i>Excel</i>		32,1
• <i>Power point</i>		78,6

Fonte: Questionário 2000 e 2002

A análise do perfil 2000 (conforme anexo C) e do perfil 2002 (de acordo com as figuras 3 a 7 e tabela 5) demonstra que, durante o decorrer do curso, houve

evolução do grupo em relação ao conhecimento e uso das tecnologias da comunicação e da informação que integraram o mestrado.

Tanto a habilidade em videoconferência quanto em Internet e suas ferramentas apresentaram crescimento de uso e de domínio.

Deixou-se de apresentar na tabela 5 os índices estatísticos referentes a domínio de software/2000 por não constarem do anexo C, embora constem do anexo B.

De forma mais ampla, o crescimento do grupo e seus significados estão apresentados no decorrer deste capítulo.

3.3 Com a palavra, o adulto / professor

A palavra que se quer única não é palavra
Baktim

3.3.1 O que revelou o início do processo

No primeiro dia de aula da primeira semana presencial, durante as manifestações espontâneas de apresentação de cada cursista com seus respectivos relatos de experiências profissionais e posicionamentos frente ao uso e nível de domínio das tecnologias, observou-se que: três declararam possuir experiência e domínio além do necessário para o curso; onze posicionaram-se com experiência média nas tecnologias; e dezesseis, apesar de terem alguma incursão pela tecnologia, declararam-se em “processo de alfabetização tecnológica”, de apreensão e insegurança frente às competências que teriam de desenvolver durante o curso, e, ao final das apresentações, sentiram-se acompanhados e amparados, após as declarações de todos aqueles que não dominavam as tecnologias.

Verificou-se, nessas apresentações, a distância entre as respostas anteriores a um questionário fechado e o relato de experiências e posicionamentos, no qual pôde emergir o afetivo, o emocional, envolvendo dúvidas, medos, inseguranças

frente à tecnologia que seria usada. Todos os dezesseis e parte dos onze declararam-se frente a um desafio a ser vencido.

Nesta primeira semana presencial, foi ministrada a disciplina Tecnologia de Produção Multimídia, finalizada, após a parte teórica, com a produção de um site por cada dois cursistas. Confirmou-se nos últimos dias da semana o que já havia sido evidenciado na manhã dos relatos de experiências: a distância entre respostas a um questionário e as vivências referentes ao uso de tecnologia.

Subjetividades e tecnologia encontraram-se lado a lado. As observações do comportamento da turma confirmou os três níveis de domínio tecnológico nos grupos dos três, dos onze e dos dezesseis, sendo que se observou que seis do grupo dos onze, aproximaram-se dos dezesseis em relação às dificuldades de elaboração do exercício prático: o site.

Admitindo-se com Macedo (2000, p.151) que: “[...] o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registro. Apesar da especificidade da função do pesquisador que observa, ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos”, o que inicialmente pôde ser observado durante o processo de construção de conhecimento nesta primeira semana presencial do curso com 45 horas/aula:

- a) As informações teóricas, o estudo dos textos, incluindo o estabelecimento dos passos a serem vencidos por todos os grupos de cursistas que deveriam construir um site com imagem e som, não possibilitaram aos inexperientes, nem aos pouco experientes, independência de ação. Apesar do perfil dos mestrandos, evidenciou-se o que Castells (2000) pontua como dificuldade de elaborar a “interação das múltiplas linguagens, oral, escrita, imagética disponíveis em um mesmo sistema”; Lèvy (1998) defende, que a qualidade do repasse da tecnologia não traz como consequência o seu domínio e que as relações que se estabeleciam em sala de aula entre os cursistas, dependiam das “novas maneiras de pensar e conviver elaboradas no mundo das telecomunicações e informática”; também evidenciou-se, como afirma Gardner (2000) que “nem todos aprendem da mesma maneira”; e que, segundo Schank (1995) a melhor forma de aprender a fazer é fazendo, através de simulação multimídia” e, evidenciou-se, com Freire, (2000) a diferença entre a

posição do estudante apenas como aprendiz da posição do sujeito do ato de conhecer e que a inserção da tecnologia na educação deve estar identificada, na sua teoria, com a capacidade crítica do educando, com sua curiosidade e com a sua indispensável insubmissão.

[...] não se pode fazer pesquisa de campo ou usar qualquer outro método de pesquisa nas ciências antropológicas sem levar em consideração o princípio da interpretação contextualizada [...] as pesquisas de campo de inspiração qualitativa desempenham uma verdadeira 'garimpagem' de expressões e sentidos, e estão interessadas, acima de tudo, com o vivo daqueles que os instituem (MACEDO, 2000, p. 148).

b) Observou-se também que a inserção de adultos/professores no uso daquele tutorial específico, para elaboração de um software, situava-se na mesma condição de qualquer outro processo desafiador de aprendizagem. Os professores da disciplina e o monitor foram exaustivamente solicitados durante todos os horários das aulas e intervalos. Para cada grupo de dois cursistas que eles estivessem prestando atendimento individualizado, em todos os momentos das aulas, havia três ou quatro grupos expressando-se livremente, como qualquer aluno de qualquer série:

- depois somos nós!
- chamamos primeiro e ainda não fomos atendidos!
- perdi tudo que foi feito!
- consigo fazer tudo certo quando você está junto, você sai e o computador não me obedece!
- eu vou desistir, não consigo!
- não nasci para trabalhar com isso!
- minha cabeça está saindo fumaça!
- eu mostro a esse computador que ele não é melhor do que eu !
- venha cá, ajude a gente!
- vocês conseguiram esse efeito aí como?
- eu queria colocar a imagem em movimento, mas ela fica fixa o tempo todo!
- depois de pronto, perdemos tudo!
- esse tutorial já está ultrapassado!
- há coisas muito melhores para os professores trazerem para esse curso!

- já conhecia. Acho uma ferramenta muito boa para ser disponibilizada nos núcleos de tecnologia educacional, para quem vai começar ela é ótima!

O medo, a insegurança, a segurança, a ajuda entre colegas, o processo de ensaio e erro, as conquistas e as perdas foram ruidosamente socializados por todos em sala de aula.

Ao final da semana, no momento das apresentações dos sites e das auto-avaliações, exceto os três que já dominavam e três do subgrupo dos onze, todos declararam ter vencido um desafio, no qual o mais importante não foi a qualidade do produto que inicialmente estavam apresentando, mas o processo vivenciado.

Reforçava-se, nas atitudes e discussões daquele grupo, o que Piaget aponta como:

[...] construção do conhecimento, a partir da vulnerabilidade do saber, o papel da teoria não é estabelecer uma verdade absoluta, mas abrir novos caminhos que serão no momento seguinte questionados e obstaculizados (MONTANGERO, 1998, p.).

Reforçava-se, também, um dos pressupostos do programa, a condição fundamental de que todo processo de educação a distância não pode prescindir de momentos presenciais porque

A interação entre o professor e o estudante ocorre de modo indireto no **espaço** (a distância, descontígua) e no **tempo** (comunicação diferida, não simultânea) o que acrescenta complexidade ao já bastante complexo processo de ensino e aprendizagem na EaD. (BELLONI, 1999, p.54)

3.3.2 O registro das subjetividades

Os textos orais ou escritos estão aqui mantidos conforme foram expressos, fluíram sem interferência, apenas com ênfase dos momentos citados (1.7). Mesmo assim, pode-se perceber que, ao abordar um momento, naturalmente havia referência a outro.

- ✓ Sujeito A (2) - O meu sentimento principal na primeira semana foi uma grande expectativa e uma satisfação por ter sido admitido no curso.

- ✓ Sujeito B (2) - A participação no curso significou, no ato da entrada, que eu seria aluna aplicando tecnologia nova, desafiante, tecnologia mais interessante. Durante o desenvolvimento do curso, a videoconferência, mesmo com as dificuldades iniciais de operacionalização, significou produção acadêmica com o lúdico, brincar com a imagem; foi uma satisfação trabalhar com isso. Se o mestrado fosse convencional, apenas numa sala de aula eu não teria a mesma motivação. As descobertas tecnológicas me motivaram mais para participar do que se fosse tradicional.

- ✓ Sujeito E (3) - Na primeira semana, na apresentação da turma com Prof. (...), diante dos que sabiam muito, me senti inibida, me senti pequena, mesmo considerando que eu tinha outros atributos na Academia. Aquela semana determinaria a minha adesão ou não ao curso. Todos aceitaram o desafio. O que me deixou mais tranqüila foi quando ele disse que poderíamos ter um anjo da guarda; escolher um colega para ajudar a construir o trabalho naquela primeira semana. Eu tinha afinidade com pessoas que não dominavam a tecnologia, aí escolhi um companheiro pelo lado psicológico, embora ele fosse de outra universidade, nossa proposta do site era parecida. Combinei com ele: faço o texto, você faz a parte tecnológica, não pego no computador. Ele colocava meu dedo no mouse e o ícone saía do lugar. No intervalo, desabafei minha dificuldade e dúvida com Prof. [...] e ele me disse: você pode não saber computação agora, mas tem o tempo do mestrado para tentar aprender e você pode recorrer a alguém para lhe ajudar.
A fala dele nesse primeiro dia me deixou mais tranqüila. Fui decidindo ficar.

- ✓ Sujeito D (3) - Não foi o mestrado da minha escolha. O meu nome foi colocado por uma colega na relação dos candidatos para eu pensar se queria ou não. Por influência dos colegas da Universidade, decidi fazer o projeto para encaminhar à seleção. Fiz naquilo que trabalhei a vida inteira, mas não sabia

fazer o gancho entre educação continuada, mídia e conhecimento. Não esperava ser selecionada.

Na primeira semana o impacto foi: acho que estou no lugar errado. Quando vi quantos colegas iam enfrentar e estavam no mesmo jeito, coloquei um desafio a ser vencido. Pensei: tenho que encontrar um meio de vencer essa situação. Escolhi como anjo da guarda uma pessoa que já conhecia, já tinha afinidade, mas estava no mesmo nível de dificuldade. Pensei: vamos brigar muito, mas vamos conseguir fazer.

Fiz uma negociação: eu fico com a parte de produção de texto e você com a tecnologia. Acabei brigando com ela o tempo todo, porque também queria pegar no mouse, queria aprender. O resultado gratificou e foi uma motivação para continuar no curso. Durante esta primeira semana e as seguintes comecei a descobrir o que não conhecia. Comecei minha simpatia pelo e-mail e fui descobrindo e sentindo na própria pele que a tecnologia ajuda à aprendizagem. Descobri na minha disciplina a afinidade entre educação continuada e tecnologia.

- ✓ Sujeito F (3) - A primeira semana foi um choque, achei impossível aprender tudo aquilo, mas durante a semana foi acontecendo, foi um crescimento e hoje eu agradeço a Deus pelo domínio que conseguir ter.
- ✓ Sujeito D (3) - Saber que outros companheiros tinham também que vencer o desafio, ajudou muito. Cada coisa que aprendo, até hoje, é uma sensação muito boa. Esta semana aprendi a fazer gráfico para minha dissertação, fiquei feliz quando consegui. Fui errando e aprendendo.
- ✓ Sujeito G (3) - No início foi um choque, quando vi na ficha de inscrição as perguntas referentes às tecnologias que cada um conhecia. Fiquei num dilema ético: respondo a verdade? Quero muito fazer esse curso. Vim sem medo porque tecnologia nunca me assustou, mas o primeiro encontro assustou. Fiquei com [...] na elaboração do site, que é um dos três que dominam as tecnologias. Saí no primeiro dia com a sensação de incompetência. No fazer tecnológico, ele estava muito além e não tinha paciência de me esperar. Quando percebi a dificuldade coletiva, fiquei mais calma.

- ✓ Sujeito I (3) - Quando me propus a fazer o mestrado, entrei num curso de informática.
- ✓ Sujeito H (3) - Fiz um curso de informática antes, eminentemente teórico, pouca prática. Tinha um computador em casa, mas sabe como é, não sabia nada de *Internet*. Na primeira semana fiquei em pânico, liguei para casa e disse: vou embora, aqui não é o meu lugar!
- ✓ Sujeito I (3) - Meu medo era, quando se seleciona para um curso desse, supõe-se que os alunos saibam alguma coisa de informática e eu estava apenas no início do básico. E quando comecei a manusear o mouse disse: esse negócio não é tão, tão, tão difícil. Com a disciplina de (...) (*Tecnologia em Mídia e Conhecimento*), comecei a entender um pouco. Se ela fosse antes de Tecnologia de Produção Multimídia, talvez fosse melhor para não entrar em pânico.
Na hora de planejar o curso, é importante observar a seqüência das disciplinas, um conteúdo serve de apoio para o outro. Nós utilizamos o conhecimento do outro, a ajuda de outras pessoas na primeira semana, senão o site não saía. Mas tudo é válido como experiência.
- ✓ Sujeito B (2) - É preciso que a proposta do mestrado a distância seja interdisciplinar, que se verifique o que é necessário saber em um mestrado de EaD e aí, planeja-se o curso. Alguns professores também estavam inseguros para explorar as possibilidades tecnológicas.
- ✓ Sujeito M (1) – Independentemente de já ter conhecimento da tecnologia usada no curso, eu estava perdido no início do curso em relação ao conteúdo pedagógico. Isso me fez repensar. Meus colegas de Educação dizem que eu mudei, (risos) para melhor.
- ✓ Sujeito L (2) - Na metade da primeira semana, no momento teórico, me senti perdido. No segundo momento, na elaboração do site, consegui me integrar.

- ✓ Sujeito A (2) - A exploração da plataforma do curso, para mim, passou pela questão do construir autonomia de estudo, mas também para cumprir um requisito como estudante que seria avaliado também pela frequência ao ambiente virtual do curso.
- ✓ Sujeito B (2) - Com a introdução da tecnologia no curso, eu sentia que crescia por enfrentar, tive que me superar, mas a satisfação de abrir o site do curso e ver meus trabalhos publicados na área de colaboração era enorme.
- ✓ Sujeito A (2) - meu processo para acessar a tecnologia do curso encontrou limites: em casa a velocidade do meu computador e na universidade, quando alguém estava usando eu não podia usar.
- ✓ Sujeito L (2) - No primeiro trimestre, ponto a ponto, tive uma relação de surpresa com o novo, mas o conhecimento ficou abaixo das minhas expectativas. Fiquei mais surpreendido com o suporte tecnológico do que com o conhecimento.
No multiponto achei que o aparato tecnológico não aproxima as pessoas, hoje estou convencido de que ele separa as pessoas.
- ✓ Sujeito D (3) - Momento ímpar. Sou muito tímida e quando me vi na videoconferência com o microfone na mão, me vendo na tela, junto com os colegas, com conhecimento mais aprofundado, foi um aprendizado sofrido. Dentro de mim, era um vulcão. Eu tinha muitas idéias, queria colocar, mas me sentia inibida. E alguns colegas me inibiram. Não mostraram paciência em relação a quem não estava no ponto deles.
Com os professores da UFSC, senti grande paciência, valorizando cada coisa que fazíamos. Estávamos nos alfabetizando na tecnologia e na educação porque somos da área de saúde. Aprendemos a ser enfermeiros e estávamos docentes nas nossas universidades. Foi um grande esforço para aprender tudo, não só as tecnologias, e alguns colegas não tinham paciência para esperar. Eu ficava inibida, queria colocar, mas não tinha coragem, e me dizia que eu precisava vencer. Quando vi os professores da UFSC valorizando

nosso processo, aí comecei a dizer: talvez não tenha importância para meus colegas, mas tem importância.

A heterogeneidade do grupo foi bom, porque abriu novos conhecimentos, mas foi difícil porque alguns não sabem conviver com o diferente. Mas, no geral, acho que aprendemos muito, por um aprendizado sofrido, crescemos com a tecnologia e crescemos com a maturidade para lidar com as diferenças.

- ✓ Sujeito F (3) - A minha preocupação era como administrar o professor lá e a gente aqui. Depois eu percebi que era normal. A inibição provocada pelos colegas criticando o que falávamos. Houve muitas dificuldades, mas cresci, aprendi. O que magoava era não entender muito da área de educação, e na hora da socialização do conhecimento, foi difícil. Percebíamos que na hora que falávamos, éramos desacreditadas. Se fosse só na área de saúde, talvez fosse mais fácil, mas teríamos aprendido menos.

Depois que entramos no processo, na hora das atividades realizadas, aí vimos que ficou mais tranquilo, porque não respondíamos tudo, mas muitos faziam o mesmo.

Professores da UFSC com muita paciência, valorizavam o que a gente fazia, sentíamos que eles confiavam. O mais difícil foi o relacionamento entre alguns colegas .

- ✓ Sujeito J (3) - Apavorada na primeira sensação, as coisas foram clareando porque tivemos ajuda de colegas. Mas esse pavor serviu de incentivo. Aí eu vi o quanto não sabia, apesar de ter em casa um computador.

Havia pessoas que se sentiram, durante o curso, donos da verdade e nos inibiram.

- ✓ Sujeito I (3) - Foi a primeira vez que eu participei de um curso onde não havia carteira do aluno. Havia um microfone e TV e eu não estava acostumada a dialogar com professores pela TV.

- ✓ Sujeito J (3) - Praticamente eu não falava, era uma situação nova, fui me familiarizando, a gente quando está fora do contexto é difícil se posicionar.

- ✓ Sujeito I (3) - Hoje, depois de tantos anos, me senti como quando vim do interior para fazer o curso de Pedagogia na UFBA. Cada quarta-feira ficava preocupada, tensa, mas isso me incentivava a buscar. Eu não podia chegar sem nada. Era a angústia de buscar, porque senti que estava despreparada, e eu pensava que não ia sentir angústia, ia enfrentar o curso com facilidade. A distância lhe cobra mais, lhe obriga mais a estar crescendo. A heterogeneidade da turma me obrigou a crescer. No multiponto senti falta das pessoas, era a questão afetiva falando. Havia dia que me sentia no grupo todo quando via as pessoas de longe.
- ✓ Sujeito M (1) - Com a tecnologia foi uma boa experiência, ela me fez esquecer, em muitos momentos, se tinha alguém distante ou não. Não se pode colocar a culpa só na tecnologia. Se o professor está do outro lado, só falando, só falando, e os alunos saem da sala, não foi por causa da tecnologia. Simplesmente não havia tecnologia. O conhecimento tecnológico não me acrescentou. Tudo que foi trabalhado já era conhecido, já tinha antes em outra universidade onde trabalho o projeto de VC. A mudança para mim foi pelo conhecimento pedagógico e a multiculturalidade do grupo, com pessoas de várias regiões do Estado.
- ✓ Sujeito B (2) - Na fase que o curso passou a ser multiponto, surgiram as dificuldades da distância geográfica, quando tínhamos de elaborar os seminários em equipe, mas, apesar de tudo, o produto era igual a se fosse presencial.
- ✓ Sujeito C (2) - A partir da fragmentação da turma em multiponto, caiu a produção coletiva. No ponto a ponto UEFS – UFSC, havia mais ajuda mútua. Com o multiponto, as dificuldades tecnológicas, sistema que caía, mais do que no tempo do ponto a ponto, dificultavam o planejamento dos seminários. Houve uma relação turbulenta para conciliar. Já as videoconferências durante 08 (oito) horas de um dia foram cansativas. O curso só com um workshop no final de Metodologia da Pesquisa dificultou a elaboração da dissertação. Na plataforma, tanto os alunos como os professores exploraram pouco. Ferramentas são úteis e viáveis precisam ser bem planejadas. Existe um

protocolo para *chat* que permite cada um falar de uma vez, mas nossos *chats* ficaram totalmente livres. Acabamos experimentando mais uma tecnologia sem usá-la de forma adequada. Foi como dar um carro para teste *drive* para uma pessoa que não sabe dirigir.

- ✓ Sujeito A (2) - O Fórum ficou sem exploração efetiva. Ficava a questão no ar, dávamos as respostas como cumprimento de atividade acadêmica. Não se vivenciou de fato. Faltou articulação na coordenação do curso para haver planejamento que envolvesse todos os professores com as tecnologias do curso. E-mail e páginas do curso foram as mais usadas.
- ✓ Sujeito C (2) - Professores fizeram seus trabalhos de forma isolada.
- ✓ Sujeito B (2) - Para alguns professores, trabalhar com tecnologia também deve ter sido um aprendizado e, para a gente, que está aprendendo, ver o erro é uma forma de aprendizagem.
- ✓ Sujeito A (2) - Nós e os professores exploramos muito pouco o *chat*, fórum RPG e exercício com *soft*. Começamos a experimentar, ficamos com dificuldade e não avançamos.
- ✓ Sujeito E (3) - O ápice do mestrado, era quando eu ia para o *chat*, e, no período do ponto a ponto, quando tinha aquela diversidade de opiniões na sala de aula, quando o aprendizado foi muito maior. Os professores nos deixavam à vontade, compreendiam nossas lacunas e nos deixavam trabalhar as dificuldades e as emoções. A professora [...] declarou o quanto aprendeu conosco. No 2º trimestre, com o RPG, vivenciamos outra estratégia de aprendizagem com os colegas. Nesse segundo momento, ninguém mais tinha vergonha dos que sabiam muito. Achei ótimo participar do *chat*, da área de colaboração, aí eu já estava apaixonada pelo Mestrado, socializando muitas estratégias de trabalho. Ali eu vi que EaD feita com seriedade tem sua eficácia e tem tudo para atender à educação da contemporaneidade. O decréscimo do Mestrado, não em relação ao conteúdo, porque já estávamos bem entrosados com a tecnologia, mesmo de forma mais teórica como era o meu caso, foi o multiponto. O grupo ficou menor, empobreceram as

discussões, ficamos mais distantes. Os trabalhos em grupo eram com pessoas que não ficavam mais juntas, ficavam em vários pontos. Foi uma divisão do grupo. Quando se restringiu o grupo, pensamos que a tendência era uma proximidade maior em cada ponto. Antes o aprofundamento teórico era muito maior. Um professor da UFSC, no final, negou qualquer trabalho interacionista a distância, só nos depreciava, dizia coisas nas entrelinhas e até claramente. Não era maleável, não podia estar no programa. É preciso ter uma relação afetiva, um respeito ao caminho do outro na construção do conhecimento. Você tem que respeitar o ritmo do outro. Um curso que o tempo todo foi aberto e aí apareceu um professor com uma postura diferente. Já íamos para a aula tensos, foi a disciplina em que não abri a boca. Não dominava o conteúdo específico e o tipo de resposta dele ia me fragilizar. Tive uma postura infantil, desliguei. Já o nível de exigência de (...) e (...) (*Teorias Contemporâneas Aplicadas à Aprendizagem*) era uma motivação para respondermos às questões do RPG.

- ✓ Sujeito F (3) - Não tive dificuldade de fazer os trabalhos dessa disciplina, a dificuldade era o relacionamento com o professor.

- ✓ Sujeito G (1) - No ponto a ponto, a influência da tecnologia era menor, era só interação com professor. No multiponto já estava mais segura com as tecnologias. O primeiro choque foi o *chat*. Tive que pedir ajuda a outras pessoas, ver outro computador (o meu não dava acesso). Quanto às aulas, acho que a gente corre atrás para tentar compensar. Tem que ser autodidata, mas nunca é igual ao corpo a corpo.

Sem dúvida, termino o curso com outra desenvoltura, levando a tecnologia para outras coisas da minha vida.

A *Internet* invadiu a minha maneira de me relacionar com o mundo. Hoje não me vejo vivendo sem ela. Minha forma de lidar com o conhecimento, pensar com o conhecimento foi transformada pela tecnologia. Não escrevo mais. Lembro de um curso de pós-graduação que fiz antes, que, na disciplina Metodologia Científica, o professor ensinou a recortar e colar manual. Hoje faço no computador, direto, com facilidade.

Repensei toda a minha forma de atuar como professora. A forma como lidar com o conhecimento, fazer links com o mundo na minha docência já é diferente.

- ✓ Sujeito F (3) - Os momentos presenciais das disciplinas foram muito bons. É importante conhecer o professor para segurar a disciplina. As dinâmicas que faziam para a gente conhecer a disciplina eram importantes. Era uma interação. Interagia, trocava, renovava as amizades, além de conhecer o professor, discutir a proposta do trabalho.
- ✓ Sujeito A (2) - A autonomia para a construção do conhecimento com o acesso às tecnologias ficou prejudicada pelas condições de trabalho que limitaram as condições para estudo, fizeram com que explorássemos pouco as possibilidades de autonomia. Ficamos muito presos ao mínimo de cada disciplina, tínhamos os compromissos profissionais.
- ✓ Sujeito B (2) - Mas as dificuldades como desafios, é positivo, nos obrigou a dar conta de coisas, superando limites.
- ✓ Sujeito C (2) - Podemos produzir cursos de EaD com qualidade...
- ✓ Sujeito A (2) - Desde que se tenha forte estrutura de base: equipe multidisciplinar; equipe de acompanhamento, para não brincar de fazer EaD.
- ✓ Sujeito B (2) - Importante vivenciar outras tecnologias (teleconferência, por exemplo). Já que é um Mestrado, deve explorar outras mídias. Utilizam a tecnologia de ponta, mas é importante explorar outras mídias. O curso me levou a explorar a *Internet*, pesquisar, filtrar, descobrir sites.
- ✓ Sujeito C (2) - A plataforma, embora pouco explorada, foi muito útil. O planejamento por disciplina, detalhado, com todas as atividades, as referências bibliográficas, o material didático disponibilizado na página, nem explorou-se tudo. Entretanto, a avaliação foi tradicional para um processo diferente. Não havia sentido uma videoconferência para um professor nos acompanhar fazendo prova escrita, já que, em cada sala do multiponto, havia uma pessoa do IAT aplicando a prova, que vinha em envelope lacrado.

- ✓ Sujeito B (2) - A plataforma pode não ter sido explorada, mas facilitou o acompanhamento do curso, houve evolução. Volta-se a descobrir as coisas sem ter medo de errar.
- ✓ Sujeito C (2) - Caminhei além do que imaginava.
- ✓ Sujeito A (2) - As oportunidades que o curso criou levaram a novas descobertas. No departamento da minha universidade, não conto com tanta tecnologia. Fica um contraste entre o que se aprende e o que realmente se tem disponível.
- ✓ Sujeito C (2) - Para mim, uma grande dificuldade foi o curso ser dividido em dois momentos. Primeiro as disciplinas, e só quando elas terminaram, tivemos o *workshop* sobre Metodologia da Pesquisa. É fundamental desde cedo ter contato com o orientador e ir reelaborando o projeto de pesquisa, em vez de ter uma divisão radical, momentos distintos.
- ✓ Sujeito L (2) – Sinto, como positivo, que há bastante suporte tecnológico para o aluno entrar nesse mundo inovador, surpreendente. Mas sinto, como negativo, que a metodologia de ensino no nosso curso foi a mesma do presencial. Não estimula.

Quando o professor não está presente, há uma relação diferente. Talvez seja o grande desafio, os alunos adultos a distância, se comportam de forma diferente do presencial (risos). Quando não estamos "vigiados" nos permitimos mais coisas, como conversas, falta de compromisso com a atividade. A câmara focada em uma direção dá margem à saída sem ser percebido.
- ✓ Sujeito A (2) - A dificuldade para os encontros, estudos em grupo exigiu um aprendizado a ser superado. Os seminários e parte dos demais trabalhos tinham que ser em grupo e nós não tínhamos grupo próximo. Tivemos que aprender a usar os recursos tecnológicos para resolver a questão geográfica. De uma forma ou de outra, com muita dificuldade, inventaram-se estratégias. Mas algumas vezes, cada pessoa do grupo fez sua parte e não se tinha a

visão do todo, cada um não sabia o que o outro ia apresentar na sua parte específica. Saiu muito pela habilidade de improvisação.

- ✓ Sujeito B (2) - Essas questões também acontecem quando o curso é 100% presencial. Isso não acontece especificamente quando o curso é a distância ou semipresencial
- ✓ Sujeito A (2) - Realmente, em [...] (cidade onde ele é professor universitário e o curso é totalmente presencial) temos alunos de várias cidades próximas e acontece a mesma coisa, sem ter os recursos tecnológicos para suplantam as dificuldades.
- ✓ Sujeito I (3) - As próprias instituições priorizam muito mais as novas tecnologias nas outras áreas do que na educação. É uma incoerência, se você vai formar os formadores.
- ✓ Sujeito H (3) - É interessante como ainda há uma idéia de que a gente não está dando aula quando está no computador com os alunos. Como se estivéssemos enrolando para não darmos aula.
- ✓ Sujeito J (3) - No multiponto, a primeira sensação foi de dissociação. Quando íamos começando a formar um grupo, nos separamos. Mas também houve vantagem, porque no meu grupo pude trabalhar melhor.
- ✓ Sujeito I (3) - Eu sou outra pessoa em termos de aprendizagem, de acordar para o mundo, me tirou da condição de professora de didática com conhecimento, muitas vezes, mais defasado do que meus alunos. Hoje me sinto me preparando para o século XXI.
Agora, o *workshop* para orientação da dissertação deixou a desejar. Esperava uma orientação mais efetiva, achei superficial.
- ✓ Sujeito H (3) - Engraçado, no *workshop* criei uma luz a partir dali. Eu vi em uma tarde e uma tarde e um dia inteiro com a minha orientadora que eu seria orientada de fato. Entro em contato semanalmente por telefone e confirmo por

e-mail. É muito importante o apoio que a orientadora dá a gente. Passei uma fase braba na minha vida particular e ela ligava dando força.

- ✓ Sujeito I (3) - Pois eu não senti o mesmo. Naquela ocasião do meu seqüestro, quando liguei e comecei a falar:
- tive um problema ...
Ela interrompeu, descrente: - o que foi? O computador queimou?

O período do *workshop* foi muito pouco para uma orientação. Se é um curso a distância, quando se tem oportunidade de encontro presencial, ele tem que ser mais efetivo nas orientações.

- ✓ Sujeito H (1) - Recebo o trabalho todo pontuado, o que devo rever. É muito bom. Ela não entende nada do meu tema, não é a área dela e, no entanto, me orienta de fato.
- ✓ Sujeito I (3) - Não sinto uma orientação efetiva.
- ✓ Sujeito D (3) - Criei uma expectativa com o *workshop* para orientação da dissertação, pensei que fosse voltar instrumentalizada para a dissertação. Não tivemos a disciplina Metodologia da Pesquisa e então esperava esse momento mais profundo .
- ✓ Sujeito F (3) - Esperava mais.
- ✓ Sujeito E (3) – O primeiro momento deveria ser o *workshop* na UFSC, conhecer tudo, os professores, ter um momento interativo com eles. Foi um momento muito curto com os orientadores, precisava ser mais discutido.
Mostrou-se como ia funcionar a equipe responsável pelo nosso acompanhamento nesta fase, mas teria que se ter identificado antes as deficiências para já atender. Cada orientador tem a sua forma, seu caminhar, isso dificulta. Cada um recebeu uma orientação diferente, cada um vai caminhar por um lado.
- ✓ Sujeito D (3) - Era pouco tempo, teria que aproveitar melhor. Para quem não tinha tido nada de Metodologia, a orientação na UFSC foi muito falha.

Quando você não conhece, só pela leitura fica difícil.

- √ Sujeito G (3) - Mas o medo maior é agora na hora da dissertação. Tentamos montar um subgrupo virtual de estudo quando passou a multiponto, fizemos tentativas, mas não vingaram. Grupo só na minha universidade, para trocar idéias sobre a dissertação, para compensar o isolamento muito forte, agora em relação aos professores

- √ Sujeito A (2) - Senti, durante o curso, que minhas expectativas estavam sendo atendidas e, em alguns casos, até superadas. O sentimento é de ter atingido os meus objetivos e ter ampliado, significativamente, os meus conhecimentos sobre o tema que escolhi, educação a distância.

- √ Sujeito J (3) - Não somos mais os mesmos, nem em relação à tecnologia, nem em relação a nós mesmos.

- √ Sujeito H (3) - Abrimos nossa cabeça. De tecnofóbicos viramos pessoas capazes de aprender com as tecnologias.

- √ Sujeito M (1) - Do ponto a ponto ao multiponto, ocorreu de fato um distanciamento. Mas não sei se é justo colocar a tecnologia com essa responsabilidade. Assim como acontecia com nosso curso, às quartas-feiras, imagine num curso totalmente presencial, concentrado em dois meses ou um ano, quando termina, não esfria também? No multiponto, nos intervalos, as pessoas conversavam, brincavam de um ponto a outro.
 Agora, se quer usar a tecnologia para afastar as pessoas, se há uma intenção, aí sim, há um propósito. É como uma faca, posso matar alguém, posso cortar uma fruta.
 Por outro lado, se as salas de VC das universidades já estivessem funcionando, eu diria que a tecnologia aproximaria muito mais. Toda vez que se precisasse um contato com a UFSC, era só marcar uma VC.

- ✓ Sujeito N (1) - a) Muito bem. b) Bem. c) Bem, já que o curso atingiu seus objetivos e expectativas iniciais.

- ✓ Sujeito O (2) - a) O sentimento de uma forma geral pode ser sintetizado em uma palavra: expectativas. Exatamente no plural, pois realmente eram muitas.
b) Estas expectativas começaram a entrar em um patamar de realidade, derrubando inclusive alguns mitos do mestrado, que ouvíamos falar por quem fazia. Não sei se isto se deveu ao próprio curso em si, a sua dinâmica interna, dentre outras coisas. Mas o fato é que as expectativas iniciais foram aos poucos se transformando em frustrações, com raríssimas exceções.
c) Pude então perceber, em um balanço global, que foi bastante proveitoso, muito mais pelas experiências externas que o mestrado oportunizou (como a participação em seminários como focalizador e ouvinte) do que necessariamente pelo curso. Mas não tiro os méritos do programa, entendo que os aspectos que fizeram com que o programa não atingisse o esperado, inicialmente, se deve muito por conta de um problema estrutural que ao final, pudemos perceber com a externalização de uma crise interna, substancialmente colocada na rede por alguns colegas nossos de outra área (mas do mesmo programa), sobre a percepção de outros mestrandos de outros cursos e áreas. Hoje, estamos sentindo na pele esta crise na medida que estamos sendo forçados a defender em um prazo que, - por culpa dos orientadores, que mandavam todos nós enchermos as nossas cabeças de idéias quando queríamos discutir o projeto de pesquisa – provavelmente comprometerá todo o processo de pesquisa. Pelo que conheço dos programas, o projeto inicial que nos habilita a ingressar em um mestrado ou doutorado, é discutido com o orientador exaustivamente durante, pelo menos, os seis primeiros meses do curso. Infelizmente, isto não aconteceu e entendo que este fato compromete a qualidade do programa como um todo e não é por menos que todo ele, atualmente, fechou o seu processo de seleção para novas turmas.

- ✓ Sujeito P (2) - a) Constatei que não dominava a tecnologia que seria adotada no curso.

- b) Fui me familiarizando com as diversas ferramentas adotadas.
- c) Estou mais familiarizada com as ferramentas, embora ainda tenha muitas dificuldades em relação ao uso do Power Point, ao Excel e a todos os programas que envolvem animação e utilização de áudio.
- √ Sujeito Q (2) - a) Em várias disciplinas me senti um pouco incapaz. Algumas atividades sugeridas foram muito abaixo da minha capacidade de trabalho e de teorização, ou seja, você se sente negligenciado pelo que o professor propõe, como se fosse incapaz de realizar algo mais aprofundado do ponto de vista teórico.
- b) Mais uma vez senti que poderia ter realizado um trabalho mais consistente com relação as teorias trabalhadas. Em algumas disciplinas aprendi coisas novas, mas em outras, em função de técnicas de ensino muito ruins, acabei negligenciando o curso e fui aprovado, o que demonstra alguns equívocos nos processos de avaliação.
- c) Penso que aprendi coisas novas e isso é positivo, porém, tenho a sensação de que poderia ter sido melhor.
- √ Sujeito R (2) - a) Eu me senti insegura, confusa, apreensiva e ansiosa para saber como era o curso, qual o objetivo, a qualidade etc.
- b) Com o aprendizado e a vivência em EaD, eu já me senti tranqüila, mais segura porque sentia o meu crescimento individual. Também criei laços de afetividade entre os colegas, que me motivaram ainda mais a continuar no curso.
- c) Meu sentimento maior é de realização, completude porque não foi fácil estudar o mestrado, principalmente tendo que dar aula ao mesmo tempo. E também me sinto esperançosa porque acredito na EaD e acho que ela vai ocupar um espaço muito grande na vida das pessoas.
- √ Sujeito S (3) - a) Como um “peixe fora d’água”, pois a modalidade semipresencial ainda era novidade para mim. Tive que me adaptar bem rápido a uma porção de novidades, que iam desde a autonomia no aprender, ao contato com as mídias disponíveis.

- b) Aí era só descoberta, procurar estar à altura das expectativas esperadas pelos professores e pelos colegas, a nível de conhecimento e práticas.
- c) Mesmo no domínio das tecnologias e mídias existentes, ainda me sinto aprendiz, mas, acredito que a autonomia que tanto almejava, já consegui. Leio mais, pesquiso mais, discuto mais, trabalho com a certeza que o desafio do ensino, com a modalidade desse mestrado, foi superado e continuo na expectativa de ter uma VC bem próximo das minhas atividades didáticas, para que me sinta completamente inserida no contexto da comunicação informatizada.
- √ Sujeito T (3) - a) Como sou tímido, fiquei meio que sem jeito, e já naquela primeira semana nos foi pedido algo que não dominávamos, construir um aplicativo, muitos ficaram quase que desesperados.
- b) Acho que as amizades construídas foram impulsionando àqueles que tinham mais dificuldades e possibilitou, entre eles eu, a correr “atrás” do aprendizado e permitiu que a caminhada fosse possível.
- c) Bem, hoje, olhando para trás, dá para perceber o quanto aprendemos, no meu caso específico, a utilização de aplicativos e programas, a possibilidade de construir sites, tranquilo e seguro no que se refere às tecnologias.
- √ Sujeito U (2) - a) Uma grande dúvida sobre a integração com cursos distintos.
- b) Houve uma dificuldade na experiência de conviver com profissionais de outra área acadêmica. Até então minha convivência era com o pessoal de Economia e Administração.
- c) Acredito que os ganhos superam as dificuldades iniciais de integração, acredito ser proveitoso para as instituições de ensino a integração multidisciplinar nas suas diversas áreas de atuação, como hoje estão sendo criado os centros interdisciplinares
- √ Sujeito V (2) - a) Entrando numa esfera nova de conhecimento, tendo que ficar atento a novos conceitos e novos métodos, procurando me situar sobre meu nível em relação às novidades e ao perfil dos colegas quanto a tudo de novo, também, tentando encontrar indícios sobre o grau de seriedade e profundidade do que estava iniciando, procurando encontrar pares entre os

colegas em relação aos novos conteúdos e ao trivial da convivência, tentando me situar quanto ao comprometimento dos primeiros professores e da projeção possível sobre os próximos.

b) Momentos de descrença e de desestímulo, seguidos de uma restauração, particularmente depois de uma adaptação maior às aulas via videoconferência e após a ida ao LED.

O curso tem me permitido várias coisas. Na atualidade uma que se ressalta é a crítica à universidade brasileira a partir dele. Verifico que a orientação de pesquisa que recebi na graduação, em alguns aspectos essenciais, esteve para além do que recebo nesse momento no mestrado, particularmente quanto a técnicas de pesquisa, resolução da relação entre isto e os fundamentos das variáveis em questão.

O curso acrescentou-me muito tanto em novos conhecimentos, quanto em áreas em que muitos estudos, bastante pertinentes à atualidade estão sendo feitos, como andragogia, p. ex. Mas também permite observar que as novidades que se alardeava nessa área do virtual eletroeletrônico, p. ex., são de uma dimensão muito menor, no real, do que se projetava na diferença de dois anos. O mundo vai mais devagar do que supõe a tecnologia. Penso, e isto tem a ver com o curso, que é no campo da ética, realmente, que mudanças são mais sentidas, como, por exemplo, o espaço dos idosos e dos de meia idade, agora mais recentemente no terceiro mundo.

O curso me permitiu mensurar diferenças entre universidades do sul e da Bahia, entre desejos governamentais e limitações quase intransponíveis para viabilizá-los, entre uma classe presencial e a presença forte de uma classe virtual, entre amizade sem mediação eletroeletrônica e a manutenção de sua atualidade mediatizada. E me reforça a certeza de que não haverá tão cedo um ensino público de graduação baseado fortemente na Internet, mas que pode ser muito auxiliado pelas tecnologias diversas e em multiuso da comunicação, da mais simples à mais complexa. E que na área da pós-graduação cabe se pensar numa forte política de investimento na educação via NTIC, tanto para cursos nacionais como com instituições internacionais, pois a universidade brasileira, particularmente no nordeste, precisa qualificar

professores e esses ou não podem sair do trabalho que exercem ou a instituição pública não pode prescindir completamente de sua presença.

Verifiquei que embora não tivesse freqüentado pós-graduação nos últimos quinze anos eu não me senti muito desatualizado e agradeço meus investimentos no autodidatismo, tanto que o tema da educação continuada não soou novidade marcante. Percebi a mesma coisa com muitos dos colegas, inclusive com a que pede para responder esse questionário.

Senti-me muito gratificado com o coleguismo amável e produtor que o curso sustentou e não sei o quanto isso vem dele ou mais fortemente de outros fatores culturais e existenciais.

c) Considere uma parte da resposta anterior e mais a minha certeza de ter investido muito na área da pesquisa e na academia. Vejo, como não via antes, a importância da pesquisa para organismos oficiais de educação, por ex., de uma forma fundamental, para se tomar melhores decisões nesse campo, agilizar o implemento de mudanças, numa época de urgências e de muitas carências. Antes eu acho que via a pesquisa aplicada muito distante de minhas atividades e de um certo prazer. O prazer estaria associado à pesquisa de treinamento e da academia. Os estudos nessa área me ajudaram a integrar as duas correntes, pelo menos enquanto perspectiva

- √ Sujeito W (3) - a) Perdida, com vontade de desistir.
- b) vencendo os desafios, aprofundando conhecimentos.
- c) com segurança total sobre tudo, com o sentimento de vencedora.

- √ Sujeito X (3) - a) Minhas interrogações se fizeram presentes, pela falta de clareza do que estava por vir.
- b) O caminho percorrido expressou a desmistificação da EaD e do mestrado propriamente dito.
- c) Infelizmente não houve caminho metodológico a ser percorrido e está fazendo uma tremenda falta!

- √ Sujeito Y (2) - a) Descobridor de novas possibilidades de conhecimento. Motivado para aprender a utilizar novas tecnologias. Ansioso para construir novos paradigmas de aplicação de novas tecnologias em EaD.
 b) Motivado por novos conhecimentos, maior grau de relacionamento com os colegas, novas formas de aprendizagem em EaD. Sensação de estar verdadeiramente avançando em processo de conhecimento. Aplicando os conhecimentos adquiridos.
 c) Maior domínio nas tecnologias empregadas no curso. Maior sensibilidade às questões educacionais relativas à EaD. Progresso como professor.

- √ Sujeito Z (3) - a) Achei-me fora de lugar e tempo conhecidos, "dos sinos e apitos..." Chorei de dor de uma profissional em busca de uma nova alfabetização - de apropriar-se de uma linguagem-fazeres tecnológicos.
 b) Uma escalada íngreme, cheia de obstáculos, cheia de surpresas. Vivi a multiplicidade de conteúdos, vivências e também de descobertas. Rompi limites impostos pela própria educação, ousei pensar noutro paradigma.
 c) Sinto-me capaz de utilizar outros tipos de linguagem, a imagética, por exemplo. Embora com condição ainda precária do uso das novas tecnologias, sinto que faço uma tecitura entre o técnico e o humano. Um paradoxo entre a velocidade objetiva e subjetiva, que é passada de pai para filho e de professor para aluno.

- √ Sujeito ZI (2) - a) Estava bastante eufórica, na expectativa de aprender uma forma nova e com novos conteúdos. Percebi que não dominava os recursos tecnológicos que iria precisar. Achei os professores muito competentes e me passaram bastante confiança e uma imagem de seriedade.
 b) As viagens para os encontros foram bastante cansativas e sempre me desmotivaram, devido ao desgaste que provocavam. Foi muito difícil conciliar as atividades docentes e outras com o mestrado. Gostei das disciplinas e dos professores, com exceção de um deles, confirmando o conceito que havia construído no início do curso.
 c) Conclui que a grade curricular poderia conter outras disciplinas em detrimento de algumas que estudamos. Na fase da dissertação, não sinto

apoio dos professores, nem da monitoria. O tempo para produção da dissertação não é suficiente. Mas penso que tive bom aproveitamento.

- √ Sujeito ZII (1) a) Gostei bastante e iniciei com muita expectativa em relação a esta experiência.
- b) Me envolvi e tomei o curso como referência para todos os trabalhos cotidianos. Foi muito enriquecedor o trabalho durante todo o curso.
- √ Sujeito ZIII (3) - a) As primeiras oficinas de aplicação produziram um impacto. Em princípio paralisante, por provocar uma avaliação nos meus níveis de alfabetismo tecnológico. Posteriormente, a provocação de querer conhecer e fazer mais.
- b) Ansiedades provocativas. Mas, confortáveis conquistas. Vivenciando as novas velocidades, os novos espaços educacionais.
- c) Considero um per"curso" de conhecimentos que se constituíram em elementos para conduzir questões de novas formas. A incorporação de novos conhecimentos e novas perspectivas. Asseguro que foi um per"curso" relevante para minha educação continuada.

3.3.3 O dito e o não dito: a voz das subjetividades durante a "travessia"

Para Landry (2000, p. 115),

A sociedade atual requer que os indivíduos enfrentem situações complexas em um universo de incertezas. Para isso, cada um deve desenvolver capacidades e iniciativas e gerir seu capital de competências autodirigindo sua formação de modo a aproveitar as oportunidades, tanto a título pessoal quanto profissional, quando elas se apresentem.

Pode-se afirmar que o autor sintetizou uma das maiores metas do mundo globalizado, presente nos discursos de vários sujeitos, de instituições nacionais e de organizações internacionais do nosso tempo. Sujeitos de uma realidade que

se impõe e demonstra, conforme item 2.2, *que chegamos a um momento em que professor e escola não podem mais ignorar as transformações de nosso tempo; e, ainda, que não há mais lugar para qualquer crença, na qual a escola permaneça alheia a seu tempo, situando-se como uma instituição neutra a serviço de uma causa que, sendo universal e permanente, não pertença a espaço e tempo determinados.*

Mesmo reconhecendo-se que a força desta verdade, expressa por Landry, está posta no mundo e ninguém detém a roda da História, este estudo de caso não objetivou estudar a “travessia” na sua totalidade. Procurou-se, sim, compreendê-la, buscando contribuir para que tenha vez e voz no interior de um programa específico do Governo do Estado da Bahia na área de Educação.

No interior da dialética da historicidade dos sujeitos envolvidos neste estudo – sujeitos concretamente situados no tempo e no espaço - buscou-se significar, à luz de SAUSURRE (1995), as palavras, os signos lingüísticos, como vínculos que unem conceitos a imagens acústicas, respectivamente, significados e significantes. Significados que foram sendo atribuídos por estes sujeitos ao longo do curso, porque, como afirma LACAN (1988; p.139),

O significado não são as coisas em seu estado bruto, aí já dadas numa ordem de significação. A significação é o discurso humano na medida em que ele remete sempre a uma outra significação(...) (...)a todo momento o sistema em evolução das significações humanas se desloca, e modifica o conteúdo dos significantes, que ganham empregos diferentes.

Há uma multiplicidade de questões que se apresentaram durante todo o desenvolvimento do curso e expressaram subjetividades.

Identificou-se, não só durante o período de observação, como nas declarações dos atores, por meio dos questionários e das entrevistas, as subjetividades mais significativas que inscreveram suas marcas:

- a relação com o desconhecido e com o novo;
- a interação de pessoas em estágios diversos de conhecimento nos campos da tecnologia e da educação;
- o olhar do outro: acolhedor e inibidor;

- as expectativas atendidas e/ou desafios superados, gerando conhecimento e crescimento, tanto pessoal quanto profissional;
- as expectativas não atendidas, gerando decepção, falta, vazio.

Impossível discutir cada subjetividade de forma totalmente isolada, elas inserem-se na dinâmica própria da inter-relação de seres humanos, portanto, não compartimentadas.

Na tentativa de identificar, no interior das inter-relações, a dinâmica dos surgimentos, efeitos e superações pode-se puxar o “fio da meada” pela insegurança provada pelo medo do novo, do desconhecido, ou seja, essa dupla incerteza tornou-se a porta de entrada ao espaço do curso.

- *“Vou voltar, aqui não é o meu lugar./ Acho que estou no lugar errado./ Perdida, com vontade de desistir./ A primeira semana foi um choque./ Foi a primeira vez que participei de um curso onde não havia carteira do aluno. Tinha um microfone e TV e eu não estava acostumada a dialogar com o professor pela TV./ Achei-me fora de lugar e tempo conhecidos. Chorei de dor de uma profissional em busca de uma nova alfabetização – de apropriar-se de uma linguagem-fazeres tecnológicos./ Minhas interrogações se fizeram presentes pela falta de clareza do que estava por vir./ Quando me vi na VC, com microfone na mão, me vendo na tela .../Na metade da primeira semana, no momento teórico, me senti perdido./As primeiras oficinas de aplicação produziram um impacto. Em princípio, paralisante, por provocar uma avaliação nos meus níveis de alfabetismo tecnológico./ Apavorada na primeira sensação./ Expectativas./ Na primeira semana constatei que não dominava a tecnologia que seria adotada no curso./ Foi pedido algo que não dominávamos, construir um aplicativo, muitos ficaram quase desesperados./ No início foi um choque, quando vi na ficha de inscrição perguntas referentes às tecnologias que cada um conhecia./ Meu medo era, quando seleciona-se para um curso desses, supõe-se que os alunos saibam alguma coisa de informática e eu estava apenas no início do básico./ Minha preocupação era como administrar o professor lá, e a gente aqui./ Praticamente eu não falava, era uma situação nova, quando a gente está fora do contexto é difícil se posicionar./ Depois de tantos anos, me senti como quando vim do interior para*

fazer o curso de Pedagogia na UFBA./ Eu me senti insegura, confusa, apreensiva, ansiosa para saber como era o curso, qual o objetivo, a qualidade etc”.

Essas expressões de sentimentos do início do curso foram as primeiras subjetividades com as quais, e apesar das quais, dezesseis mestrands, francamente assumidos na primeira hora, acrescidos de mais 06 mestrands que foram percebendo seus limites no decorrer da semana, começaram o curso.

O que este *novo* trouxe de tão ameaçador? Por que ele assustou tanto?

Pode-se começar a refletir com Fróes (1999), quando põe em destaque a quebra de definição de espaço físico determinado, a tradicional sala de aula com carteiras, alunos, professores presentes, sendo substituída por computador, TV, microfone, câmara de documentos; Ramal (2002) refere-se ao novo espaço de leitura e escrita; a entrada na segunda avenida racional e rigorosa de que falam Babim e Kouloumdiam (1983); a introdução no espaço de indeterminação das novas práticas de significação com suas relações de poder, analisadas por Silva (2001); a inserção de novas maneiras de pensar e aprender elaboradas nesse mundo das telecomunicações (Lèvy, 1998); a entrada no mundo da construção do novo professor e a imediata significação da relação com o novo aluno (Belloni, 1999); a evidência do inacabamento, da inconclusão da natureza humana (Freire, 1991); a pluralidade dos processos de cognição humana (Gardner, 1993), conduzindo à inserção do sujeito no amplo leque de diferentes capacidades de aprendizagem.

Considere-se, ainda, com Mello e Rego (2002, p. 05) que :

Os desafios da sociedade da informação colocam em xeque os modelos escolares tradicionais, assim como de desempenho docente e, conseqüentemente, a eficácia de suas instituições formadoras.

Para Lèvy (1998), a tecnologia não vem só conduzindo a uma revisão da filosofia política, ela também conduz à revisitação da filosofia do conhecimento. Silva (2000) ressalta que não é suficiente apenas fazer um esforço para dominar o conhecimento tecnológico, há também uma transformação da cultura de cada um, uma revisão das verdades da prática pedagógica, sempre na perspectiva de ter de substituir uma postura menos passiva diante desse novo conhecimento.

Para o adulto / professor, esse *novo* multiplica-se em dois, na medida que ele vai ter que aprender a relacionar-se com o novo conhecimento e com o novo aluno, porque não se trata mais de aprender o *novo* e *transmitir*. Como as tecnologias provocaram de forma inexorável a circularidade do conhecimento, a interatividade não se estabelece apenas entre professor / tecnologia, mas professor \Leftrightarrow tecnologia \Leftrightarrow aluno \Leftrightarrow professor; ela provoca mudanças alternadas da posição de papéis, em que quem ensina também aprende com quem está sendo ensinado.

O professor poderá então se dar conta de que tal modificação significa a emergência de um *novo leitor*. Não mais aquele que segue as páginas do livro de modo unitário e contínuo, mas aquele que salta de um ponto a outro fazendo seu próprio roteiro de leitura. Não mais aquele que submete-se às récitas da emissão, mas aquele que, não identificando-se apenas como receptor, interfere, manipula, modifica e assim, reinventa a mensagem. (SILVA, 2000, p. 73)

Para vivenciar esse desconhecido, os mestrandos também sentiram falta de esclarecimentos mais objetivos por parte do Instituto Anísio Teixeira sobre o curso e sua inserção no Programa do Governo do Estado, tanto na fase da divulgação, de inscrição, quanto nas primeiras semanas de aula.

Ao vivenciar esse *novo* no curso, naturalmente surgiram outras subjetividades, a exemplo da percepção e compreensão das diferenças, que, por sua vez inter-relacionaram-se com as expectativas atendidas e não atendidas. Morin (2000, p. 93) contribui para esta reflexão:

A situação é paradoxal sobre a nossa Terra. [...] A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, Internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro. Lembremo-nos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à Internet, traz por si mesma a compreensão. [...] Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra.

Mello e Rego (2002, p. 5), ao analisar o papel decisivo dos professores na construção de uma nova escola, enfatiza :

[...] quanto às características pessoais é voz unânime que o professor deste século terá que ser acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem e solidário com as características e dificuldades de seus alunos.

Aqui está, portanto, o *olhar do outro*. Para alguns sujeitos deste caso (3.2.2) o *olhar do outro* – professores e colegas – focou em duas direções: com significação de acolhida às diferenças, compreensão de limites humanos, concessão de tempo para elaboração da aprendizagem; e com significação de reconhecê-los como sujeitos ocupantes de lugar menor na escala do conhecimento.

Como afirma Macedo (2000), a interpretação contextualizada, produto da “garimpagem” de expressões e sentidos, situa-se no vivido dos sujeitos. As significações, além de terem sido apresentadas durante o tempo do curso, estão expressas nesses fragmentos de falas:

- “Alguns colegas inibiram, não mostrando paciência em relação a quem não estava no ponto deles [...]. Quando vi os professores valorizando nosso processo comecei a dizer: - talvez não tenha importância para meus colegas, mas tem importância. / Grande esforço para aprender tudo e alguns colegas não tinham paciência de esperar. Eu ficava inibida, queria colocar e não tinha coragem./ a inibição provocada pelos colegas criticando o que falávamos ... Houve muita dificuldade, mas cresci. O que magoava era não entender da área de educação e percebíamos que na hora que falávamos, éramos desacreditados. / Um professor, no final, só depreciava, dizia coisas nas entrelinhas e até claramente [...]. Já íamos para a aula tensas, foi a disciplina que não abri a boca, não dominava o conteúdo específico e o tipo de resposta dele ia me fragilizar. Tive uma postura infantil, desliguei./Havia pessoas que se sentiam donos da verdade e inibiam “

Perrenoud (2000) apresenta a reflexão sobre a aprendizagem humana e a diversidade dos aprendizes como impossibilidade de estabelecer-se uma programação/meta a ser atingida igualmente por todos; a experiência da diversidade desconstruindo a possibilidade de compreensão do mundo por apenas uma lente (Macedo, 1999); o tempo para elaboração de novas maneiras de pensar e de conviver (Lèvy, 1998) requer a convivência com os diferentes

estágios de conhecimento dos diferentes sujeitos; a existência da complexa ação interativa entre sociedade e tecnologia (Castells, 2000); a nova óptica da formação profissional, que deve contemplar as dimensões pedagógicas, tecnológicas e didáticas, (Belloni, 1999), está sendo inscrita sobre o patamar das diferenças, que também afloram a partir do confronto das dificuldades, inéditas para o professor, de uma sociedade em mutação (Fontoura, 1995); as diferenças apresentam-se no descompasso entre tempos de mudança da sociedade e da educação (Libaneo, 1999); diferenças que para Piaget precisam ser assimiladas, analisando-se a vulnerabilidade do saber e a dinâmica do ato de conhecer (Montangero, 1998); e inserem-se na realidade situacional dos sujeitos envolvidos (Matos, 2000; Freire, 2000) .

Como afirma Silva (2001, p. 23)

As relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação não são simplesmente relações sociais; elas são mais do que isso: são relações de *poder*. Os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. [...] Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles.

Mas houve também a sensação de amparo, provocada pela condição de outro como seu igual, olhar que provocou sentimentos de aceitação :

- “A fala dele nesse primeiro dia me deixou mais tranqüila. Fui decidindo ficar. / Quando vi os professores da UFSC valorizando nosso processo aí comecei a dizer: talvez não tenha importância para meus colegas, mas tem importância./ quando percebi a dificuldade coletiva, fiquei mais calma./ Também criei laços de afetividade entre os colegas, que me motivaram ainda mais a continuar o curso./ Senti-me muito gratificado com o coleguismo amável e produtor que o curso suscitou./ Professores da UFSC, com muita paciência, valorizavam o que a gente fazia, sentíamos que eles confiavam. / A professora [...] declarou o quanto aprendeu com a gente/. É importante o apoio que a orientadora dá a gente. Passei uma fase braba na minha vida particular e ela ligava dando força./ Acho que as amizades construídas foram impulsionando àqueles que tinham mais dificuldades e possibilitou, entre eles eu, correr “atrás” do

aprendizado e permitiu que a caminhada fosse possível./ Os professores nos deixavam trabalhar as dificuldades e as emoções”

O olhar acolhedor do outro pode ser significado por Perrenoud (2000, p.167-168), quando pontua a importância de acolher a formação dos colegas e participar dela, como :

[...] ocasião de se renovarem através do encontro. Os partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar.

Enriquecem essa discussão os perfis cognitivos de Gardner (2000); Freire (2000), ao admitir que o diálogo só se estabelece a partir do outro e de si próprio, portanto, a partir do *ser diferente* e ao direito de cada um assumir com autonomia a sua individualidade; Silva (2000, p. 23):

Esse *tecer junto* implica aprender a *tolerância* diante do diferente, uma vez que significa ligar o que está separado; implica aprender a lidar com as múltiplas informações, o que significa não ser tragado por elas, mas torná-las conhecimento.

O *tecer junto* do curso revelou crescimento, limites ampliados:

- *“Nesse segundo momento, ninguém mais tinha vergonha dos que sabiam muito./ A mudança para mim foi pelo conhecimento pedagógico e a multiculturalidade do grupo./ O primeiro choque foi o chat, tive que pedir ajuda a outras pessoas....Quanto às aulas, acho que a gente corre atrás para tentar compensar, tem que ser autodidata, mas nunca é igual ao corpo a corpo./ Mas as dificuldades como desafios, isso é positivo, nos obrigou a dar conta das coisas, superando limites. / Volta-se a descobrir as coisas sem ter medo de errar./ Caminhei além do que imaginava./ Com sentimento de vencedora/ Tive de me adaptar bem rápido a uma porção de novidades, que iam desde a autonomia no aprender ao contato com as mídias disponíveis./ Com introdução da tecnologia no curso, eu sentia que crescia por enfrentar, tive de me superar/. Acho que aprendemos muito por uma aprendizagem sofrida, crescemos com a tecnologia e crescemos com a maturidade para lidar com as diferenças/. A distância lhe cobra mais, lhe obriga mais a estar crescendo. A heterogeneidade da turma me obrigou a crescer/. Sem dúvida termino o curso*

com outra desenvoltura, levando a tecnologia para outras coisas da minha vida./Repensei toda a forma de atuar como professora, a forma de atuar com o conhecimento, fazer links com o mundo já é diferente/. As oportunidades que o curso criou levaram a novas descobertas. De uma forma ou de outra, com muita dificuldade, inventaram-se estratégias. O sentimento é de ter atingido os meus objetivos e ter ampliado, significativamente, os meus conhecimentos/ Caminhei além do que imaginava./ Meu sentimento maior é de realização, completude, porque não foi fácil estudar o mestrado tendo que dar aula ao mesmo tempo. Mesmo no domínio das tecnologias e mídias existentes, ainda me sentindo aprendiz, acredito que a autonomia que tanto almejava já consegui...Trabalho com a certeza que o desafio de ensino, com a modalidade desse mestrado, foi superado./ Acredito que os ganhos superam as iniciais dificuldades de integração, embora com a condição ainda precária do uso das novas tecnologias, sinto que faço uma tecitura entre o técnico e o humano. Um paradoxo entre a velocidade objetiva e a subjetiva./ Me envolvi e tomei o curso como referência para todos os meus trabalhos cotidianos./ Considero um per"curso" de conhecimentos que se constituíram em elementos para conduzir questões de novas formas.

E o tecer junto do curso revelou expectativas não atendidas gerando decepção, falta vazio.

A primeira delas, pela grande recorrência nas falas dos vários sujeitos, foi a substituição da disciplina Metodologia de Pesquisa por um workshop para orientação na UFSC, quatro reuniões para acompanhamento durante o ano e a elaboração/discussão on line dos trabalhos com os orientadores:

- *"Na fase da dissertação não senti apoio dos professores , nem da monitoria./O workshop para orientação da dissertação deixou a desejar, esperava uma orientação mais efetiva./ Criei uma expectativa com o workshop para orientação da dissertação, pensei que fosse voltar instrumentalizada ... esperava um momento mais profundo./ Meu medo é agora na hora da dissertação... um isolamento muito forte, agora em relação aos professores./ Para quem não tinha tido nada de Metodologia, a orientação na UFSC foi*

muito falha./ As expectativas iniciais foram aos poucos se transformando em frustrações./ Pelo que conheço dos programas, o projeto inicial que nos habilita a ingressar num mestrado ou doutorado é discutido exaustivamente durante, pelo menos os seis primeiros meses do curso. Infelizmente isso não aconteceu./ Os orientadores mandavam todos nós enchermos nossas cabeças de idéias, quando queríamos discutir o projeto de pesquisa./ Verifico que a orientação de pesquisa que recebi na graduação, em alguns aspectos essenciais, esteve para além da que recebo nesse momento ..

Identifica-se também:

O conhecimento ficou abaixo das minhas expectativas, fiquei mais surpreendido com o suporte tecnológico do que com o conhecimento./ Em várias disciplinas me senti incapaz. Algumas atividades sugeridas foram abaixo da minha capacidade de trabalho e de teorização, ou seja, você se sente negligenciado pelo que o professor propõe como se fosse incapaz de realizar algo mais profundo do ponto de vista teórico./ Infelizmente não houve caminho metodológico a ser percorrido e está fazendo uma tremenda falta./ Momentos de descrença e desestímulo/ foi muito difícil conciliar atividades docentes./Senti que poderia ter realizado um trabalho mais consistente com relação às teorias trabalhadas. Em algumas disciplinas aprendi coisas novas, mas em outras, em função das técnicas muito ruins,acabei negligenciando e fui aprovado, o que demonstra alguns equívocos nos processos de avaliação.

Essas dificuldades, geradoras de espaços não preenchidos, de falta, podem ser refletidas com Loiselle (2002) quando acentua a função da tecnologia como mediadora da aprendizagem na elaboração da construção da distância transacional, e Demo (2001, p. 147)

É mister evitar que na passagem da sala de aula tradicional para a teleducação não se faça mera transposição mecânica, porque há diferenças marcantes entre os dois ambientes. Trata-se, de todos os modos, de criação ativa de conhecimento e significado e de fazer dos participantes peritos em sua própria aprendizagem.

Tomando-se como base as entrevistas e questionários, que estão coerentes com as observações e os depoimentos espontâneos aflorados durante o curso, ou seja, aflorados na convivência com as diferenças, verifica-se entre os sujeitos

dos subgrupos 2 e 3, que inicialmente focaram subjetividades de medo, insegurança frente ao desconhecido, e já ao final do curso, consideraram crescimento, superação de limites, ganhos substanciais, que o *novo* não foi trabalhado como simples novidade ou “modismo”, mas como aquisição de conhecimento significativo e ainda em processo de significação, “ para além do efeito da novidade da mídia” (Landry; 2002, p.120) sem , contudo, haver perda ou encobrimento da dimensão das falhas, faltas, vazios, das possibilidades não exploradas.

As subjetividades, presentes neste curso, demonstraram a perspectiva de Freire (2000) ao identificar que a prática educacional não é a chave da transformação, mas a transformação é educacional; e de Montangero (1998) ao defender que, para Piaget, o papel da teoria não é estabelecer verdades absolutas, mas abrir novos caminhos.

Para um número menor de sujeitos do subgrupo 2, o mais significativo foi o sentimento de expectativas não atendidas, de limites não ampliados, de poucos ganhos, de ausência de inserção em novo conhecimento, ou de inserção em escala pequena.

Para outro número, também menor de sujeitos do subgrupo 3, o olhar inibidor foi um fator dificultador inicial, sendo superado, com dificuldade, durante o desenvolvimento do curso.

A quantidade de sujeitos do subgrupo 1 não pode ser tomada como amostragem consistente, mesmo assim, pontua-se pelas observações durante o curso e pelas colocações formais, que para dois deles, o desafio e a ampliação de limites situaram-se na incursão pela aquisição de conhecimento e mudança da prática pedagógica.

Nas declarações espontâneas dos mestrandos durante o curso, observou-se a insegurança que as perguntas específicas sobre uso das tecnologias provocaram em alguns deles na fase da inscrição, em julho de 2000, diante da imprecisão da finalidade: se para traçar o perfil da turma; se para constituir-se em um dos critérios da seleção ao curso. Essa observação provocou a inclusão no questionário/2002 de duas perguntas referentes à veracidade das respostas em 2000, tendo sido apurado que, naquela época, apenas três não declararam exatamente em que posição encontravam-se. Dois, por motivo de vergonha de

serem ainda iniciantes no uso das tecnologias e um porque procurou proteger-se, previamente, frente a um possível grau elevado de exigência tecnológica durante o curso, conforme opção marcada no questionário 2002 (APÊNDICE A).

Embora a expectativa fosse de apurar maior número de respostas que revelassem formalmente essa insegurança, a dúvida que permanece com referência a se houve ou não registro real dessa resposta específica, não invalida a contribuição que as observações deram a este estudo e, conseqüentemente, ao programa. Isto é, a importância de ter-se a preocupação de, por qualquer meio de coleta de dados direcionada para posicionar o adulto/professor frente ao uso das tecnologias, esclarecer-se o que se pretende – o para quê – bem como, evitar deixá-lo sentir-se sujeito menor, por não ter incorporado as tecnologias na sua prática pedagógica, mas sim, situá-lo, naturalmente, como integrante de uma fase de apreensão de conhecimento novo, logo, em processo gradativo de transição, logo, sujeito nem menor, nem maior – um aprendiz.

O olhar acolhedor ou inibidor do outro conduz de imediato a uma das bandeiras daqueles que reagem à educação a distância, pontuando ausência de relações pessoais, de afetividade; impossibilidade de criar laços; estabelecimento de relações impessoais. Sem negar que tudo isso possa acontecer, ou não, lembra-se que as relações presenciais não são exemplo determinante de garantia de afetividade ou de ambiente integrador.

A compreensão das subjetividades e o abrir espaço para reconhecê-las reforçam a importância de admitir-se as heterogeneidades como enriquecimento para construção circular do conhecimento, na qual as diferenças, sejam dos iniciantes, sejam dos já iniciados, possam ser respeitadas. Ademais as políticas públicas de acesso às ferramentas tecnológicas devem ser concebidas como forma para evitar a exclusão.

Reforça-se com este estudo a importância de perceber os primeiros cursos do programa, como momentos nos quais a transição está sendo efetivada, portanto, com limites e dificuldades a serem superados. No seu interior convivem, lado a lado, o modelo tradicional de aprendizagem – até porque não pode ser determinada a sua morte súbita - com o acesso, manejo e domínio de tecnologias

mediadoras da elaboração da educação personalizada. A transformação é processual, não pode ser operacionalizada por decreto.

Neste sentido, sugere-se à Secretaria da Educação que:

- em todos os cursos a distância do Programa de Formação Continuada para Professores do Estado da Bahia, seja incluída uma carga horária preliminar direcionada, exclusivamente, para trabalhar a compreensão, os significados, os procedimentos de educação a distância e as ferramentas tecnológicas;
- a divulgação dos cursos, sob a responsabilidade do IAT, apresente maior clareza e objetividade, capazes de situar os professores no curso que estarão participando;
- haja a intensificação de parcerias institucionais para a efetivação dos cursos de EAD, capazes de atender com maior eficácia à complexidade do programa;
- as heterogeneidades sejam acolhidas e respeitadas no interior do Programa, sem perder a perspectiva de que tecnologia é meio, não é fim. Daí porque sua interação com os menos aptos não deve determinar e nem contribuir para exclusão;
- todos os cursos do Programa sejam objeto de estudo viabilizador do conhecimento das subjetividades no processo de seu desenvolvimento, porque, apesar de todos os avanços tecnológicos, do nível de formação e dos lugares profissionais ocupados, da velocidade, dos aparatos construídos para dar suporte ao mundo globalizado, das mudanças das relações do sujeito com o tempo e o espaço, o homem permanece um ser carente, inacabado, que necessita ser acolhido, compreendido em qualquer tempo e idade, admitido nos seus limites e reconhecido na sua luta para administrar as incertezas e o seu vazio existencial e atávico.

3.4 Síntese do capítulo

Tomando-se o universo de professores da rede pública estadual, potencialmente integrante do programa de Formação Continuada para Professores, os trinta mestrandos situam-se na faixa mais elevada de possibilidades e convivências com as novas tecnologias da comunicação e da informação.

Verificou-se que as subjetividades dessa turma foram marcadas pela relação com o desconhecido e com o novo; pela interação de pessoas em estágios diversos de conhecimento nos campos da tecnologia e da educação; pelo olhar do outro: inibidor e acolhedor; pelas expectativas atendidas e/ou desafios superados, geradores de conhecimento e crescimento tanto pessoal quanto profissional; pelas expectativas não atendidas, que geraram decepção, falta, vazio.

A análise das subjetividades demonstrou, como afirma Perrenoud (2000), que os cursistas não irão adotar de forma direta os processos que foram propostos durante o curso. Irão adaptá-los, construir outra coisa, porque o curso abriu possibilidades de recriar e imaginar maneiras diferentes de aprender.

4. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Meu maior orgulho aos 80 anos é saber metade
do que eu pensava saber aos 20.
Pablo Picasso

O mundo contemporâneo, regido pelas tecnologias, vem exigindo da educação a abertura de espaço para novas significações e novas produções de sentido.

A partir das últimas décadas, a educação passou a discutir a reconceituação de tecnologia, percebendo-a além de meios geradores de aprendizagem, em direção a um corpo de conhecimentos historicamente situado e produzido. Embora a atualidade apresente uma ênfase nas tecnologias da comunicação e da informação, ela inscreve-se num espaço mais amplo de realizações das faculdades humanas em todos os campos do saber.

No Capítulo 2, Fundamentação Teórica, à luz de autores como Morin, Lévy, Perrenoud, Freire, Piaget, Ramal, Silva, Demo e outros, discute-se a complexidade do processo de inserção do adulto/professor como sujeito do seu tempo. Isso envolve não só mudanças nos processos de informação, mas principalmente, nos processos de formação.

Ainda no Capítulo 2, encontram-se subsídios teóricos capazes de contribuir para reflexões sobre avanços tecnológicos e socialização, pontuando-se que socializar é mais amplo do que o repasse de informações que auxiliem ao desenvolvimento de habilidades para operar as ferramentas tecnológicas. Socializar também envolve interatividade, que pressupõe o fortalecimento do sujeito para edificar a autonomia de construção do conhecimento.

Com essas e outras reflexões, os autores contextualizam e significam educação a distância, reforçam a importância de evitar circunscrevê-la ao aparato tecnológico, situam a dimensão potencial de sua contribuição para que os profissionais da educação possam reinventar a escola e a si próprios. Ampliando a discussão, pontuam a importância de refletir-se sobre qual a verdadeira distância que se deseja transpor com ajuda de ferramenta tecnológica.

No Capítulo 3, Professores Frente às Incertezas: um estudo de caso, identifica-se o perfil do grupo, analisa-se o foco do trabalho: as subjetividades

tecidas durante os momentos do curso, frente à inserção do adulto / professor no espaço marcado pela presença de tecnologia.

Considerando-se o nível de formação dos cursistas, todos com graduação superior e cursos de especialização, levantou-se a hipótese a ser investigada:

- é inversamente proporcional o nível de formação do adulto/professor e a interferência de subjetividades, no processo de elaboração da aprendizagem mediada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação.

A análise das subjetividades apresentadas por este grupo de trinta mestrandos demonstrou que, independentemente do nível de formação profissional, a relação do sujeito com o desconhecido e com o novo, a introdução de novas maneiras de pensar e aprender, ao quebrarem paradigmas consagrados de ensino-aprendizagem e modificarem as possibilidades de estudo e pesquisa, evidenciam o inacabamento e a inconclusão da natureza humana. A ampliação dos processos de cognição humana, com o auxílio das tecnologias da comunicação e da informação, apresenta ao sujeito diferentes caminhos de aprendizagem, provoca alternância na posição de papéis de quem ensina e quem aprende.

As subjetividades, presentes neste curso, reforçaram as teorias explicitadas no Capítulo 2, que defendem o caráter educacional de toda transformação, ao enfatizarem que a contribuição das teorias não está situada no plano do estabelecimento de verdades absolutas, e sim na possibilidade de abrir novos caminhos.

Este estudo de caso não buscou estabelecer padronizações, consensos, quantificações. Buscou-se identificar e compreender singularidades humanas que, transformadas ou não, intensificadas ou não, compõem relações de sujeitos com seus objetos de estudo e precisam ser conhecidas e significadas no interior do Programa de Formação Continuada para Professores do Governo do Estado da Bahia.

Visando-se a possibilidade de futuros trabalhos, recomenda-se a realização de estudos sobre:

- a introdução no contexto escolar de novos espaços e novos meios de aprendizagem e as transformações provocadas na sala de aula
- o desenvolvimento de competências capazes de gerir a auto aprendizagem;
- os desafios da sociedade da informação e do conhecimento que vêm sendo postos para o professor e a escola;
- as significações do processo de construção do novo professor e do novo aluno;
- a construção da interatividade do professor com as novas tecnologias da comunicação e da informação.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Séraphim (org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANUÁRIO Estatístico da Educação: Bahia 2001. Salvador: Secretaria da Educação / SEI, 2001. v. 3.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender**; a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, c1989.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 11^a ed., São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos, v. 17).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos v. 20).

BOUCHARD, Paul. Autonomia e distância transacional na formação a distância. In: ALAVA, Séraphim (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume I).

CONFERÊNCIA REGIONAL "O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: NOVAS PRIORIDADES", 2002, Brasília. **Formação de professores na América Latina e Caribe**: a busca por inovação e eficiência. Brasília: UNESCO/MEC/BID, 2002

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A era da consciência**: aula magna do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil. 2.ed. São Paulo: Fundação Petrópolis, 1997.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Questões para a teleducação**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DOWBOR, Ladislau. Os novos espaços do conhecimento. In Lúcia Bruno (org) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**, São Paulo: Atlas, 1996.

ENTREVISTA Gardner. (Entrevista cedida pela revista Pátio) – Ed. Artes Médicas). Disponível em: <http://www.abrae.com.br/entrevistas/entr_gar.ht> Acesso em: 29 de abr. 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. rev. aum., Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora. In: Nóvoa, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. , São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. , São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **O homem que amava intensamente**. Entrevista concedida a Carlos Alberto Torres. Disponível em : <<http://www.abrar.com.br/entrevistas/entr~pf.htm>>. Acesso em: 29 abril 2001.

FRÓES, Jorge Rodrigues de Mendonça. Educação e tecnologia: sugestões, fundamentos e propostas. In: **Jornal Tema Livre**, Salvador: IAT, v. 5, n. 52, abr. 2002.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GALLEFI, Dante Augusto. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HOBBSAWM, Eric. **O novo século: entrevista a Antônio Polito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LACAN, Jacques. **O seminário: as psicoses** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. (Livro 3)

LANDRY, Pierre. O sistema educativo rejeitará a internet? Ou as condições para uma boa integração das mídias nos dispositivos. In: ALAVA, Séraphim (org.). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÈVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 2.ed. , São Paulo: Cortez, 1998.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LOISELLE, Jean. A exploração da multimídia e da rede internet para favorecer a autonomia dos estudantes universitários na aprendizagem. In: ALAVA, Séraphim

(org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MATOS, Junot Cornélio. Formação dos profissionais da educação (Becos e Velas em busca de praças e avenidas). In: **Revista de Educação**, v. 29, n. 115, p. 9-34, abr./jun., 2000.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez / UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ et al. (org). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais Competências? 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMAL, Andréa Cecília. Educação e novas tecnologias: a pedagogia inaciana num novo ambiente de aprendizagem. In: OSOWSKI, Cecília Irene. (Org.). **Provocações da sala de aula**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Formar professores na cibercultura. **Revista de Educação**, v. 29, n. 115, p. 53 – 72, abr./jun., 2000.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namó de. In: Conferência Regional “O Desempenho Dos Professores Na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades”, 2002, Brasília. **Formação de professores na América Latina e Caribe**: a busca por inovação e eficiência. Brasília: UNESCO/MEC/BID, 2002

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHANK, Roger. **O Computador é a salvação**. Entrevista concedida a Sandra Carvalho. Disponível em: <<http://athena.mat.ufrgs.br/~portasil/polemic5.html>>. Acesso em: 29 abril 2001.

_____; CLEARY, C. **Engines for Education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, 1995.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPANHOL, Fernando J. **Estruturas tecnológica e ambiental de sistemas de videoconferência na educação à distância: estudo de caso do Laboratório de Ensino à Distância UFSC**. (Mestrado em Engenharia da Produção). Florianópolis, 1999. Dissertação

THURLER, Mônica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novas práticas. In: **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 4, p.89-111.

MESTRADO EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO
ÊNFASE: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este instrumento objetiva identificar seu processo enquanto usuário das tecnologias eletrônicas que foram utilizadas no Mestrado.

1.- Como você se considera enquanto usuário da Videoconferência?

- ☐ Inexperiente
- ☐ Iniciante
- ☐ O suficiente para sentir-se á vontade
- ☐ Um expert

2.- Hoje você utiliza a INTERNET?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.- Onde?

- ☐ Residência
- ☐ Local de Trabalho
- ☐ Local de Estudos

4.- Como você se considera enquanto usuário da INTERNET?

- ☐ Inexperiente
- ☐ Iniciante
- ☐ O suficiente para sentir-se à vontade
- ☐ Um expert

5.- Quais as ferramentas da INTERNET que você domina?

- ☐ Forum
- ☐ Chat
- ☐ Lista de discussão
- ☐ Correio Eletrônico
- ☐ Download de arquivos

6.- Quais os programas que domina?

- ☐ Word
- ☐ Excel
- ☐ Power Point

7.- Em Junho de 2000, para o processo de seleção ao curso, você respondeu um Questionário para a UFSC. Em relação às questões específicas sobre o uso e domínio da tecnologia, você:

- a) ☐ Respondeu exatamente em que posição encontrava-se
- b) ☐ Situou sua posição em patamar acima da sua realidade
- c) ☐ Situou sua posição em patamar abaixo da sua realidade

8.- Se você marcou as opções b ou c, identifique a razão:

- ☐ Medo de ser excluído do curso
- ☐ Vergonha de ser ainda um iniciante no uso das tecnologias
- ☐ Dificuldade em admitir que nunca foi usuário das tecnologias
- ☐ Procurar proteger-se previamente frente a um possível grau elevado de exigência durante o curso
- ☐ Outros (especifique):

MESTRADO EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO
ÊNFASE: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

9.- O caminho pessoal / profissional que você construiu lhe conduziu por alguma(s) razão(es) a este curso. Considerando sua condição de ADULTO, ou seja, alguém que já possui uma determinada formação e atuação profissional, valores, crenças, etc. responda como você se sentiu em relação ao curso:

- a) Na primeira semana presencial
- b) Durante o curso
- c) Ao final do curso

a)

b)

c)

2º PEDIDO DE INSCRIÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
 Campus Universitário - Trindade - CP 476
 88040-900 - Florianópolis - Santa Catarina

PPGEP **Informações:**

Nome: _____ Data: ____/____/____

Endereço para Correspondência: _____

Cidade: _____ Bairro: _____ Estado: _____ CEP: _____

Fone: _____ CIC: _____ Cart. Identidade: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Local: _____ Estado: _____

Endereço Permanente: _____ Civil: _____

E-MAIL: _____

2 - Projeto de pesquisa:

Nível: () Doutorado () Mestrado () Especialização

Área de concentração: _____

Título do Projeto: _____

3 - Formação acadêmica (a partir da graduação):

Formação	Instituição	Cidade/Estado	Início	Fim

4 - Como pretende custear seu curso:
 () Recursos próprios () Bolsa de estudos () Bolsa da instituição de origem

5 - Possui vínculo empregatício:
 sim () não ()

Nome da empresa ou instituição: _____

Cargo/função: _____

6 - Regime de estudos (tempo que pretende dedicar ao curso):
 () Tempo parcial () Tempo integral

ANEXO A

7 - Conhecimento de idiomas: (Regular, Bom ou Excelente):

Idioma	Leitura	Conversação	Redação	Compreensão
INGLÊS				
ITALIANO				
ESPAANHOL				

8 - Indique duas pessoas que preencherão as folhas de referência:

Nome: _____
 Instituição: _____
 Endereço: _____

Nome: _____
 Instituição: _____
 Endereço: _____

9 - Documentação necessária

Para que seu pedido entre em julgamento, será necessário que os documentos abaixo relacionados, sejam entregues ou enviados para a Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, dentro do prazo estabelecido.

- 01 - Pedido de inscrição
- 02 - Histórico escolar (graduação) 1 via
- 03 - Duas folhas de referências
- 04 - 1 fotografia 3x4
- 05 - Curriculum vitae (1 via)
- 06 - Fotocópia do Diploma de Graduação autenticada, ou declaração de conclusão de curso, devendo a fotocópia do diploma ser entregue na secretaria do Curso no momento da primeira matrícula
- 07 - Fotocópia da carteira de identidade autenticada
- 08 - Fotocópia da certidão nascimento ou casamento autenticada
- 09 - Alunos estrangeiros: anexar fotocópia da carteira de identidade ou similar autenticada do país de origem
- 10 - Anexar proposta de pesquisa. Na proposta de pesquisa, o candidato deverá apresentar sucintamente uma descrição do assunto que gostaria de desenvolver em sua Dissertação ou Tese, justificando a escolha com base na experiência adquirida e na sua atuação profissional futura (para Mestrado recomenda-se de 3 a 5 páginas, e para Doutorado de 10 a 15 páginas).
- 11- Questionário do perfil do aluno respondido

Candidatos a Doutorado deverão anexar ainda:

- 11 - Fotocópia do Histórico escolar (Mestrado) autenticada
- 12 - Fotocópia do Diploma de Mestrado autenticada ou declaração de conclusão do curso, devendo a fotocópia do diploma ser entregue na secretaria do curso no momento da primeira matrícula.

 Assinatura do candidato

Espaço reservado à Secretaria do PPGEp:

() Recusado

() Aceito

Recebido em: ____/____/____

orientador: _____

Assinatura: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção - PPGE
Laboratório de Ensino a Distância - LED

Prezado(a) candidato(a):

O presente questionário objetiva definir o perfil dos candidatos e futuros alunos dos cursos oferecidos pelo PPGE/LED. Estas informações serão compiladas e utilizadas para que o Laboratório e os professores possam adequar os conteúdos e o atendimento às expectativas dos alunos.

Muito obrigado pela sua colaboração,

Equipe de Monitoria / LED

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO ALUNO

1. Dados Pessoais

1.1 Nome:

1.2 E-mail:

1.3 Idade:

1.4 Sexo: () F () M

2. Formação Acadêmica

2.1 Curso (s) de graduação:

Ano de Conclusão:

2.2 Curso (s) de especialização:

Ano de Conclusão:

2.3 Curso (s) de Mestrado:

Ano de Conclusão:

2.4 Outros (especificar): _____

3. Dados Profissionais

3.1 Local de Trabalho:

3.2 Cargo/Função:

3.3 Há quanto tempo está na empresa/instituição?

() 1 ano ou menos

() 1 - 3 anos

() 3 - 8 anos

() 8 anos ou mais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção - PPGE
Laboratório de Ensino a Distância - LED

4. Nome do curso para o qual você está se candidatando:

4.1. Sobre o curso:

4.1.1 Fatores motivadores para fazer o curso (pode assinalar mais de uma opção):

- ☐ Atualização profissional
- ☐ Base teórica para aplicar na profissão
- ☐ Necessidade de titulação
- ☐ Interesse em ingressar em uma instituição de ensino
- ☐ Interesse pela área de concentração
- ☐ Aprimoramento/ realização pessoal
- ☐ Desafio pessoal
- ☐ Possibilidade de troca de experiências
- ☐ Outros, especifique por favor:

5. Formação Extra curricular

5.1 Domínio de Idiomas (para leitura e compreensão de textos)

	Fluente	Médio	Noções	Desconhece
Inglês				
Espanhol				
Francês				
Outro				

5.2 Domínio das Mídias

5.2.1 Videoconferência

a) Como você se considera enquanto usuário da Videoconferência?

- ☐ Inexperiente
- ☐ Iniciante
- ☐ O suficiente para sentir-se a vontade
- ☐ Um *expert*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção - PPGE
Laboratório de Ensino a Distância - LED

5.2.2 Internet

a) Antes deste curso, você já utilizou anteriormente a *Internet*?

() Sim () Não

b) Onde? (Por favor, especifique se tem ou não acesso doméstico)

- () Residência
- () Local de trabalho
- () Local de estudos

c) Como você se considera enquanto usuário da *Internet*?

- () Inexperiente
- () Iniciante
- () O suficiente para sentir-se a vontade
- () Um *expert*

d) Quais ferramentas da *Internet* você domina?

- () *Forum*
- () *Chat*
- () Correio Eletrônico
- () Lista de discussão
- () *Download* de arquivos
- () Outros _____

e) Qual o tipo de acesso que você dispõe?

- () *modem* 28kbps ou menos
- () *modem* 28kbps ou mais
- () rede local
- () não tenho acesso

f) Qual o *browser* que você utiliza?

- () *Netscape* 2 ou menos
- () *Netscape* 3 ou 3.1
- () *Netscape* 4 ou mais recente
- () *Explorer* 2 ou menos
- () *Explorer* 3
- () *Explorer* 4 ou mais recente

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção - PPGE
Laboratório de Ensino a Distância - LED

6. Informática

6.1 Qual o equipamento que você dispõe?

- ☐ 486Dx4/100 ou menos
- ☐ 586Dx4/100, *Pentium* 100 ou mais

6.2 Qual o sistema operacional do equipamento que você utiliza?

- ☐ *WIN 3.11*
- ☐ *WIN 95*
- ☐ *WIN 98*
- ☐ Outro, especifique _____

6.3. Quais os programas que você domina?

- ☐ *Word*
- ☐ *Excel*
- ☐ *Powerpoint*
- ☐ Outros - especificar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
LABORATÓRIO DE ENSINO A DISTÂNCIA
UFSC/PPGEP/LED

CURSO DE MESTRADO A DISTÂNCIA

PERFIL DOS ALUNOS DO SECBAM&C
Mestrado na Área de Mídia e Conhecimento

Monitora: Patricia Jantsch Fiuza
help-sba@led.ufsc.br

Setembro de 2000

Considerações Gerais

A turma SECBAM&C do curso de mestrado na área de Mídia e Conhecimento com ênfase em Educação a Distância, possui ao todo 30 alunos matriculados. O curso iniciou em setembro/2000 e a previsão é que as disciplinas se encerrem em outubro/2001.

Neste documento procuramos mostrar as informações mais gerais sobre a turma, para que a coordenação, os professores e os próprios alunos possam se conhecer.

Ressaltamos que, em algumas questões, o número de respostas não corresponde ao número exato de alunos; isto se deve ao fato do sistema permitir que o aluno não assinale nenhuma ou assinale mais de uma alternativa da questão.

Dos 30 (trinta) alunos da turma, todos responderam ao questionário de perfil.

Para facilitar a análise dos dados, este relatório foi dividido em 5 (cinco) partes: dados pessoais, formação acadêmica, dados profissionais, conhecimento dos meios de comunicação utilizados e dados técnicos sobre os equipamentos.

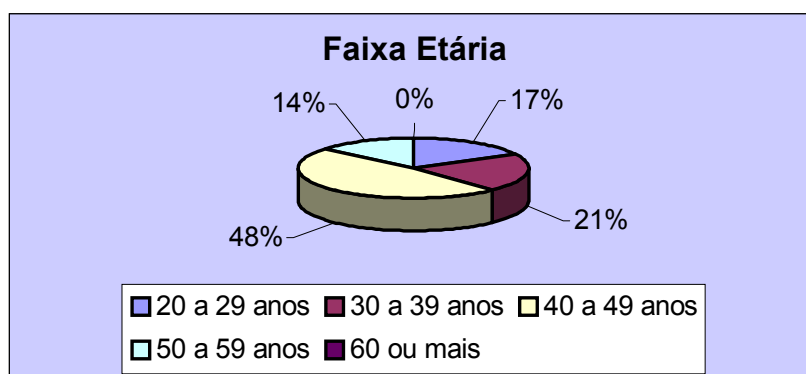
1. Dados Pessoais

Os dados abaixo informam o perfil da turma, com relação à idade e sexo.

1.1 Idade

Conforme o quadro abaixo, verifica-se que a idade dos alunos varia entre os 20 aos 60 anos ou mais, sendo que a maior concentração está na faixa dos 30 aos 39 anos, 58% da turma.

Faixas de frequência	Ocorrências
20 a 29 anos	05
30 a 39 anos	06
40 a 49 anos	14
50 a 59 anos	04
60 ou mais	00



1.2 Sexo

A turma é constituída na sua maioria por mulheres.

Masculino	Feminino
13	17

2. Formação Acadêmica

Conforme as informações abaixo, verifica-se que a maioria dos alunos é da área das ciências humanas e já tem um curso de especialização.

2.1 Graduação

As formações acadêmicas são bastante diversificadas, havendo uma maior incidência do curso de pedagogia e enfermagem.

Curso de Graduação	Ocorrências
Bacharelado Comunicação e Jornalismo	01
Ciências Biológicas	01
Ciências Econômicas	02
Ciências da Computação	02
Direito	01
Enfermagem	04
Engenharia Química	01
Fisioterapia	01
História	01
Licenciatura em Ciências	01
Licenciatura em Educação Física	02
Licenciatura em Estudos Sociais	01
Licenciatura em Geografia	01
Licenciatura em Letras Inglês	01
Licenciatura em Matemática	02
Pedagogia	06
Psicologia	01

Anos de conclusão	Ocorrências
1968	01
1972	01
1973	01
1974	01
1976	01
1978	01
1979	02
1980	01
1981	01
1983	03
1984	02
1985	01
1986	01
1988	02
1989	01
1991	01
1993	01
1994	01
1996	03
1997	02
1998	01

2.2 Curso de Especialização

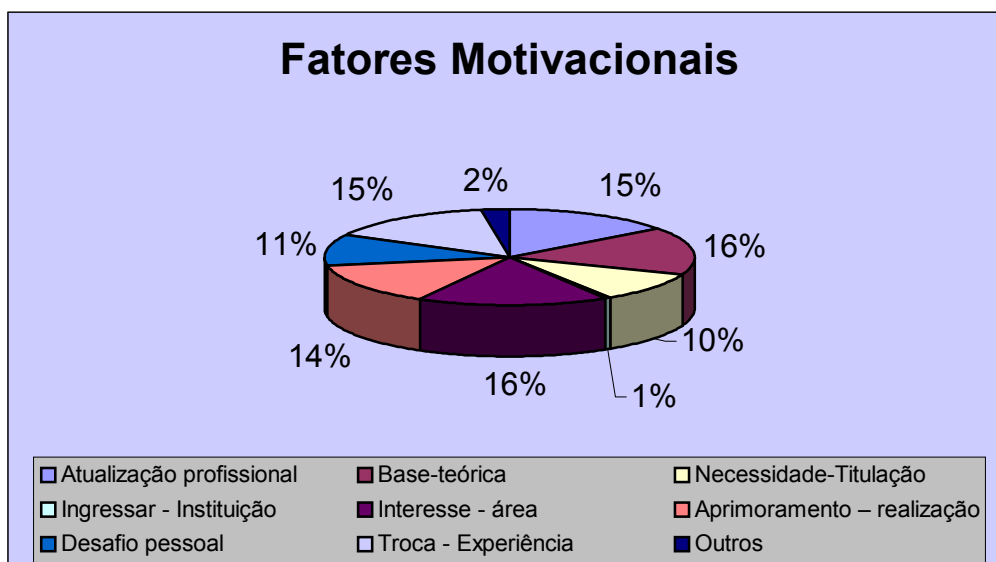
Área do curso de Especialização	Ocorrências
Orientação educacional	01
Psicopedagogia	03
Metodologia e Didática do Ensino Superior	01
Conteúdo e Metodologia do Ensino Superior – Saúde	01
Administração Hospitalar	03
Administração Pública / Recursos Humanos	01
Metodologia do Ensino Superior	04
Enfermagem Médico-Cirúrgica	01
Metodologia do Ensino de Educação Física	03
Língua Portuguesa e Literaturas	01
Linguística – Produção Textual	01
Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	01
Geografia do Semi-árido Brasileiro	01
História	01
Tecnologia Nuclear	01
Aplicações Pedagógicas no Computador	01
Alfabetização	02
Ciências	01
Comércio Exterior	01
Educação Infantil	01
MBA – Executivo em Marketing	01
MBA – Executivo em Finanças	01
Planejamento e Gestão na Educação	01
Política e Estratégia	01
Fundamentos em Análise e Geometria	01
Supervisão Educacional	01
Direito Processual Civil	01
Comunicação Social/Jornalismo	01
Gerência de Unidade Básica de Saúde	01
Educação e Novas Tecnologias da Comum. e Informação	01
Ortopedia e Traumatologia	01

2.3 Idiomas

Idiomas	Fluente	Médio	Noções	Desconhece
Inglês	05	13	10	-
Espanhol	05	23	02	-
Francês	01	05	06	08
Outros		01 (Italiano)		

2.4 Sobre o Curso

Fatores motivacionais	Ocorrências
Atualização profissional	25
Base-teórica	27
Necessidade-Titulação	17
Ingressar - Instituição	01
Interesse - área	28
Aprimoramento – realização	24
Desafio pessoal	18
Troca - Experiência	25
Outros	04



3. Dados profissionais

3.1 Local de Trabalho

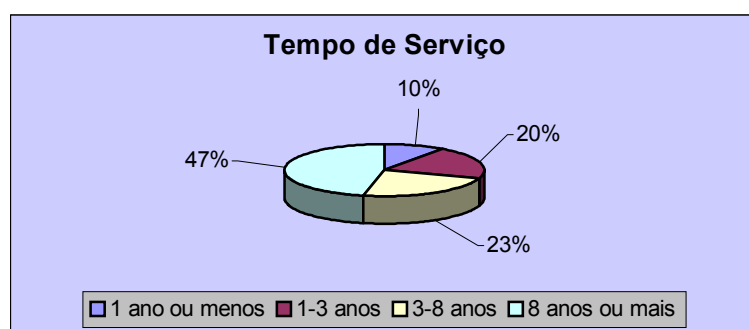
Local de Trabalho	Ocorrências
Instituto Anísio Teixeira	02
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	07
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus	07
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	07
Universidade Estadual de Feira de Santana	07

3.2 Função

Funções	Ocorrências
Coordenador de Colegiado de Curso	02
Coordenadora	01
Coordenadora de Extensão	01
Diretora Geral	01
Enfermeira	01
Gerente de Rede / Webmaster	01
Professor Adjunto	01
Professor Assistente	06
Professor Auxiliar	20
Pró-Reitora de Extensão	01
Vice-Coodenador de Colegiado de Curso	01

3.2 Tempo de serviço

Tempo de serviço	Ocorrências
1 ano ou menos	03
1-3 anos	06
3-8 anos	07
8 anos ou mais	14



4. Conhecimento dos Meios de Comunicação Utilizados

Através do perfil observou-se que a maioria do grupo tem pouca experiência com a tecnologia da videoconferência. Ao contrário dos conhecimentos da Internet, na qual a maioria já havia utilizado para uma atividade ou outra.

4.1 Videoconferência

Habilidade em VC	Ocorrências
Inexperiente	03
Iniciante	12
Suficiente experiente	14
Expert	01



4.2 Internet

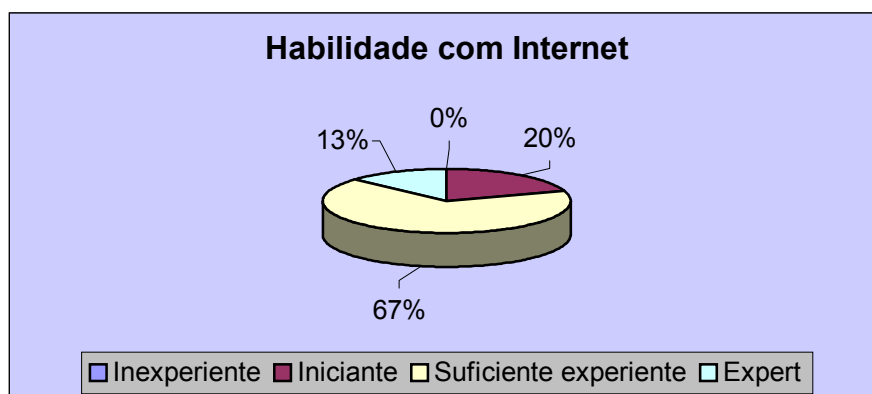
Com relação ao uso da Internet a maior parte dos que responderam ao questionário afirmam já tê-la utilizado.

A maioria considera possuir conhecimento suficiente quanto ao uso desta mídia usando-a, principalmente, para correio eletrônico, chat e download de arquivos.

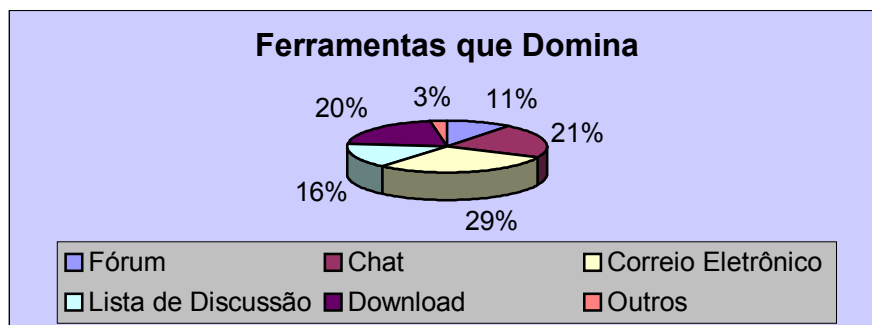
Já utilizou anteriormente?

Sim	Não
30	00

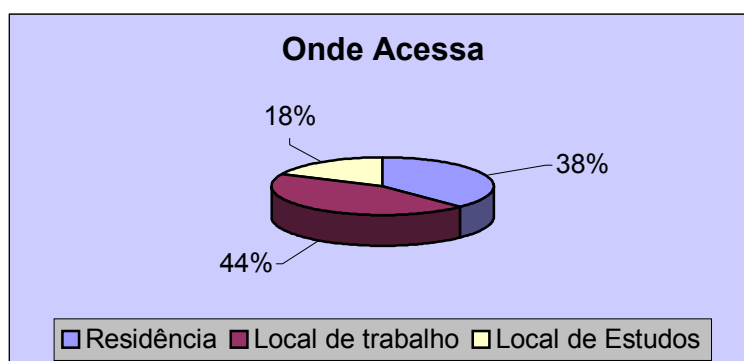
Habilidade em Internet	Ocorrências
Inexperiente	00
Iniciante	06
Suficiente experiente	20
Expert	04



Ferramentas que Domina	Ocorrências
Fórum	11
Chat	22
Correio Eletrônico	30
Lista de Discussão	16
Download	21
Outros	03



Acesso à Internet	Ocorrências
Residência	25
Local de trabalho	29
Local de Estudos	12



5. Dados Técnicos

Conforme os dados abaixo, percebe-se que a maioria da turma está com bons equipamentos e um razoável domínio dos programas mais utilizados nos computadores.

Acesso à Internet	Ocorrências
28 Kbps ou menos	01
Mais de 28 Kbps	20
Rede local	20
Não tem acesso	00

Browser	Ocorrências
Netscape 2 ou menos	00
Netscape 3 ou 3.1	02
Netscape 4 ou mais recente	09
Explorer 2 ou menos	00
Explorer 3	01
Explorer 4 ou mais recente	27

Qual o equipamento mais utilizado	Ocorrências
486 Dx4/100 ou menos	02
586 Dx4/100, Pentium 100 ou mais	28

Qual o sistema operacional mais utilizado	Ocorrências
Win 3.11	01
Win 95	09
Win 98	25
Outros	04

Programas que tem domínio	Ocorrências
Word	30
Excel	20
Powerpoint	18
Outros	08